



Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales

& Serie: Experiencias de acompañamiento

Colección
Acompañar los primeros pasos en la docencia



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Autoras: Sara Melgar

Emilce Botte

Denisse Alvarez Ania

Estela Aón

Claudia Maribel Boetto

Lorena Cancino

Amelia Delgado

Gabriela Quiroga

Alejandro Soto

Paola Suárez

Gabriela Tagliavini

Eugenia Vargas

Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen

Coordinación editorial y autoral: Valeria Sardi

Coordinación didáctica: Susana De Marinis

Diseño: Rafael Medel

Corrección de estilo: Liliana Heredia

Coordinación grafica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540- 3° Piso (C1052AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Teléfono 4959-2200

www.me.gov.ar/infod e-mail: infod@me.gov.ar

Botte, Emilce

Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales /
Emilce Botte y Sara Melgar. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de
Educación de la Nación, 2011.

130 p. ; 22x17 cm. - (Acompañar los primeros pasos en la docencia)

ISBN 978-950-00-0884-6

1. Formación Docente. I. Melgar, Sara II. Título
CDD 371.1

ÍNDICE

Prólogo por Andrea Molinari y María de los Ángeles Pesado	7
Sobre la armonía pedagógica por Andrea Alliaud	11
Presentación de la serie por Beatriz Alen y Valeria Sardi	15
Relato de mi experiencia como docente novel por Paola Suárez	19
El magisterio: un camino desafiante por Estela Aón	23
Mi visión sobre la propuesta de alfabetización por Eugenia Vargas	27
Parte 1	
Una propuesta de Alfabetización inicial para primero y segundo grado por Sara Melgar y Emilce Botte	33
Parte 2	
Capítulo 1	
Anudando redes: una experiencia de trabajo colaborativo en la ciudad de Neuquén por Denisse Alvarez Ania y Gabriela Tagliavini	89
Capítulo 2	
Alfabetizar en primero y segundo grado en una escuela de Zapala por Claudia Maribel Boetto, Gabriela Quiroga, Lorena Cancino, Amelia Delgado, Eugenia Vargas y Alejandro Soto	95
Instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica o Las costuras de la experiencia por Valeria Sardi	121
Colofón por Susana de Marinis	133

&



**Aprender a
alfabetizar:
Puntos de
Partida y
construcciones
profesionales**

&



Prólogo

Andrea Molinari
María de los Ángeles Pesado

“El maestro propone, los alumnos disponen. ¿Por qué quieres salvar a cualquier precio las actividades iniciadas, por la sola razón que han sido previstas? Una de las competencias cruciales, en la enseñanza, es saber regular los procesos de aprendizaje más que ayudar al éxito de la actividad”.

(PH. Perrenoud. 2004. Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP/GRAÖ, México.

La resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación brinda el marco normativo para orientar el diseño y la implementación de políticas de desarrollo profesional docente cuya finalidad es fortalecer la calidad y pertinencia de la Formación Docente Continua, garantizando a todos el derecho a la educación y al acceso al conocimiento, a través de la renovación de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo.

El desarrollo profesional se encarna en los sujetos cuando maestros y profesores producen conocimiento porque reflexionan sobre las prácticas institucionales y de aula, trabajan en comunidad, teorizan sobre su tarea cotidiana relacionándola con las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función de educar.

El desarrollo profesional se produce cuando el docente se compromete, asumiendo su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo, específicamente basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

La intención de igualdad y justicia que subyace en la tarea docente implica ofrecer a todos el saber, encontrar los modos en que cada uno de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país aprendan. Por eso la enseñanza conjuga las acciones docentes

relacionadas con la gestión de la clase, el planteo de propuestas de aula, la creación de situaciones que propicien variados aprendizajes y, a la vez, permitan a los docentes repensar la enseñanza y el conjunto de la experiencia escolar. Porque la posibilidad de lograr los aprendizajes escolares previstos depende principalmente de las condiciones en las que la escolaridad tiene lugar y de las formas concretas que la enseñanza asume.

Desde el INFD creemos que los modos de trabajo más apropiados para el desarrollo profesional docente son los que favorecen la creación de espacios interinstitucionales, constituyendo a éstos en oportunidades para la interacción de maestros, profesores y formadores con el propósito de abordar problemas y temas específicos que involucran y requieren de los saberes de cada uno.

Una de las nuevas funciones del sistema formador es el acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral. Esta función tiene la finalidad de profundizar la vinculación de las instituciones formadoras con los contextos y las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales.

Pensando en los noveles, en sus primeras experiencias y recorridos, surgió la idea de ofrecerles propuestas de trabajo que, al ser analizadas en los espacios de acompañamiento que generan los ISFD, les sirvan de marco de referencia para su acción cotidiana.

Con la intención de seguir construyendo un proceso de trabajo colaborativo en red, entre especialistas, nació la **Serie Experiencias de acompañamiento**, para dar cuenta de un recorrido entre una propuesta de referencia y la experiencia escolar vivida en el aula.

Experiencias de Acompañamiento muestra una forma de abordar la tarea docente, un verdadero trabajo colectivo, donde la voz del “otro” habilita y no obtura. Busca integrar y optimizar todos los programas y recursos de los que disponen los ISFD, como los bancos de recursos del aula virtual de Noveles, los aportes del programa Conectar Igualdad, los recursos de los CAIEs, del CEDOC, entre otros. Un paso más en el proyecto de acompañar a los noveles enseñantes en el desafío de concretar para todos el derecho a la educación y al conocimiento.

&

&



Sobre la armonía pedagógica

Andrea Alliaud

Las dicotomías suelen ser moneda corriente en Pedagogía. Entre el bien y el mal, se abre un abanico de disociaciones que distingue, clasifica y jerarquiza el campo atentando contra su propia fertilidad constitutiva. Entre la teoría y la práctica, la descripción y la prescripción, el ideal y lo real, lo que se dice y lo que se hace, la planificación y la acción, lo que se espera y lo que sucede, se arma o (mejor) se desarma el sentido de una “teoría práctica” de la educación, tal como la mencionaba Durkheim a principios de siglo XX.

Efectivamente, la Pedagogía representó en sus inicios un esfuerzo de reflexión sobre las prácticas educativas, proveedora de insumos que permiten operar en situaciones determinadas y a la vez nutrida por los problemas que estas mismas situaciones complejas y cambiantes plantean. Hacia 1910, Lucien Callier¹ la definía como “la teoría general del arte de la educación que agrupa en un sistema sólidamente unido por principios universales, las experiencias aisladas y los métodos personales...”. Desde esta perspectiva, la Pedagogía contribuye a pensar y resolver situaciones de enseñanza pero son las experiencias y las situaciones particulares las que van definiendo tanto sus alcances como sus límites.

La publicación que en esta ocasión se presenta y que ustedes tendrán ocasión de disfrutar, pensar, probar, experimentar y enriquecer (seguramente) pareciera recuperar esta tradición unificadora del discurso pedagógico en el que ciertas propuestas de enseñanza (en este caso) dialogan con situaciones de clase, provocando un proceso de producción superador que conjuga distintos saberes al servicio de una finalidad común: ayudar a



1. Callier, L. 1910 “Esbozo de una ciencia pedagógica”; en: *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana. 2000.

enseñar. Y es así porque, de hecho, la experiencia de clase, el desarrollo de una propuesta didáctica cobra protagonismo en el texto y, al hacerlo, se recupera un saber vital que, la mayoría de las veces, suele quedar circunscripto a las paredes del aula en la que una propuesta, una idea o una experiencia tuvieron lugar.

La experiencia vivida en determinadas situaciones de enseñanza, no se desprende ni del saber que la nutre ni del que produce cuando se objetiva, es decir, cuando se recupera y se hace comunicable a otros. Mediante la narración, la experiencia “llega” a los demás. Mediante la narración la experiencia se lega, favoreciendo su continuidad. Y si bien lo que se vivió, tal como aconteció, pertenece al registro de quien protagonizó una vivencia particular, es el significado otorgado lo que coloca al narrador y a sus potenciales oyentes en una posición distinta a la que estaban cuando algo “les” pasó.

¿Qué le pasó al profesor en su clase cuando tuvo que trabajar una propuesta de enseñanza específica? ¿Qué pasó con esa propuesta “original”? ¿Qué les pasará a otros maestros y profesores cuando participen del diálogo y se encuentren con estos relatos marcados, significados, atravesados por vivencias particulares?

Las preguntas quedan abiertas. Sin embargo no exigen respuestas, más bien dejan lugar a otras preguntas y a nuevos problemas que surgirán de la puesta en circulación de experiencias pedagógicas. De esta experiencia pedagógica y de otras que se produzcan, con la intencionalidad de recuperar el saber que se genera, en los procesos de transmisión cultural, en tanto se reconoce su potencial formador y transformador de las prácticas docentes.

Distintos saberes, distintos registros, distintas voces se encuentran en esta obra destinada a potenciar encuentros entre haceres, saberes, y experiencias pedagógicas. La experiencia se convierte así, en el motor de la producción y, a la vez, se destina a motorizar la acción, los procesos de producción/enseñanza/ creación de los maestros y profesores que están comenzando a enseñar. Y esta forma de optar por la enseñanza no es menor.

No es del todo frecuente que los docentes sean (o se posicionen como) intérpretes, es decir que sean (o se posicionen como) contadores o narradores “públicos” de aquello que fueron contando e interpretando, en el proceso de producción/ enseñanza/creación que protagonizaron en sus clases. Sin embargo, son esas narraciones, esas voces, esos relatos producidos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato) las que tienen un alto poder formativo tanto para quienes producen historias y relatos a partir de la experiencia vivida, como para sus posibles oyentes (a su vez interpretadores, productores, contadores de historias de enseñanza).

Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones, los que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de individuos particulares, sino **abrir la posibilidad de ir construyendo un texto o relato común entre quienes comparten**

una experiencia que es de cada uno y a su vez de todos. Y he aquí, donde a mi parecer, se halla el aporte principal de los procesos de escrituración de la experiencia, en esta **posibilidad de ir construyendo un texto común** que contemple la expresión o voz individual, pero que, a la vez, la supere en función de una armonía colectiva, común, de todos.

Se encuentran ustedes, en esta oportunidad, con un ejemplar “pedagógico” de este tenor, cuya armonía (siguiendo a Dubet²) se parece más a la de una música de cámara que a la producida por una sinfonía o a la interpretación de un solista:

“En un cuarteto de Haydn o de Bartók, al igual que en un trío de Schubert, oigo plenamente a cada músico como solista; y el orden musical parece menos provenir de ‘lo alto’ y de una voluntad del autor o del director que de la multitud de diálogos entretejidos por individuos singulares, donde cada uno existe siempre y cuando renuncie a ser el centro del relato, el héroe de la historia”.

Diálogos entretejidos, saberes que unen a sujetos y acciones, teorías y prácticas, acciones y reflexiones. Pasos, sonidos, que suenan y que van recuperando una nueva armonía pedagógica, aquella que ayuda a pensar y resolver, precisamente porque se produce contemplando pensamientos y soluciones, producciones/ acciones/ creaciones docentes.



2. Dubet, F. 2006. *El declive de la institución escolar. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

&



Presentación de la serie

Beatriz Alen
Valeria Sardi

Enseñar en los inicios de la profesión es una experiencia que deja huellas y que, como toda experiencia, no se limita a duplicar la realidad existente sino, más bien, aporta vivencias, modifica el ser y el hacer del docente y trae nuevos acontecimientos. En este sentido, la **Serie Experiencias de Acompañamiento** da cuenta de un proceso en el que se consolidó una red de trabajo colaborativo entre el Instituto Nacional de Formación Docente, las Direcciones Provinciales de Educación Superior y los profesores acompañantes.

En esta serie presentamos experiencias de acompañamiento de carácter exploratorio de docentes de distintas provincias de nuestro país. Partimos de una propuesta de aula elaborada por el INFD y ajustada con los formadores acompañantes que aceptaron nuestra invitación y que, a su vez, invitaron a sumarse a docentes noveles dispuestos a adecuar la propuesta inicial a sus propias aulas y a registrar las prácticas implicadas en el proceso: analizar el material que ofrecíamos, elegir algunos de sus componentes en función de los contextos en los que iniciaban su profesión y de sus intereses y concepciones profesionales, elaborar sus propias planificaciones.

En síntesis, para culminar con la publicación de los diferentes volúmenes de la **Serie Experiencias de Acompañamiento**, fue necesario llevar adelante un proceso colaborativo y documentado entre los distintos actores. Fuimos recombinando el cúmulo de textos –cartas, guiones, registros, entrevistas, correos electrónicos, etc.– que registran la experiencia para hacer comunicable los recorridos previstos y no previstos en el diseño inicial. No todos los textos siguieron los mismos derroteros. No todas las experiencias se desplegaron en similares marcos de intercambio. Por eso cada volumen presenta las singularidades derivadas de la implementación concreta del proyecto inicial.

Asimismo, la elaboración de estas publicaciones trajo nuevas preguntas, desafíos y tensiones. Por ejemplo, la cuestión de la autoría puede ser desconcertante para los lectores ya que las sucesivas escrituras dieron como resultado un texto polifónico, una trama

de voces y de textualidades que construyen la experiencia de acompañamiento, experiencia sobre la que los lectores van a sobreimprimir sus propias percepciones, vivencias y sensaciones personales y profesionales. Esta multiplicidad de voces –que incluye a los lectores futuros– da forma a los sueños y propósitos con que venimos trabajando en el acompañamiento a los docentes principiantes: relatar prácticas efectivas y, al hacerlo, ensayar las primeras respuestas a la desafiante pregunta... ¿acompañar a los noveles... como se hace?

Con la Serie Experiencias de Acompañamiento damos cuenta también de un dilema central de la pedagogía de la formación: evitar el aplicacionismo y, al mismo tiempo, ofrecer un marco de referencia fundamentado para ser discutido, modificado o sustituido por otro de igual o mayor envergadura práctica y conceptual.

Esperamos que los volúmenes de la serie que aquí presentamos permitan pensar los inicios del trabajo docente en clave de desarrollo profesional y a sus problemas como nuevos desafíos de la pedagogía de la formación. Se trata de una invitación a seguir imaginando experiencias posibles para acompañar los primeros pasos en la docencia.

&

&



Relato de mi experiencia como docente novel

Paola Suárez

Cuando me ofrecieron participar de este proyecto, me entusiasmé mucho. Me pareció muy alentador que me acompañaran en mis primeras prácticas y más aún, tratándose de las primeras prácticas en un primer grado. Para un/a docente que recién se inicia, asumir este año de escolaridad, implica un gran desafío, ya que es mi responsabilidad enseñar a leer y escribir a esos niños. Un proceso sin duda complejo y que requiere de mucha conciencia y seriedad, pues debía tener muy claro qué les iba a ofrecer para contribuir de la mejor manera a que los alumnos comiencen a transitar este largo proceso que es la alfabetización.

Teniendo en cuenta estos miedos, que el primer año de ejercicio en la docencia haya que trabajar en un primer grado es, sin dudas, un desafío y una responsabilidad muy grande para afrontar sola. Mientras uno cursa la residencia, si bien comienza a sumergirse en el mundo institucional y áulico, lo hace acompañada de sus coordinadores y profesores de la práctica. Siente constantemente ese respaldo que otorga seguridad. La maestra da un tema y la practicante lo planifica con la ayuda de los profesores que guían. Pero la situación es muy diferente cuando uno debe presentarse a dar clases sin ese respaldo al cual estaba acostumbrado.

Ingresar a una institución implica comenzar a conocer cuestiones que tienen que ver con lo organizacional y lo burocrático. Pero también implica planificar sola, intentando enseñar de la mejor manera sin saber, a veces, si lo se lo está haciendo bien. Creo que esto ocurre fundamentalmente con la alfabetización inicial en primer grado. A esta situación se le suma la expectativa de los padres de los niños y niñas, quienes también están ansiosos porque sus hijos e hijas comiencen a leer y a escribir. Por lo tanto, podemos decir que se agrega una carga más en este plano, difícil de entender para

los padres, posiblemente porque este aprendizaje no es a corto plazo sino que, por el contrario, requiere de un largo proceso por el cual los niños deben atravesar diferentes niveles de conceptualización de la escritura y de la lectura.

Vale destacar que cuando tomo el cargo, un 28 de marzo, los niños ya habían tenido un mes de clases. Por otra parte, el proyecto llegó a mí aproximadamente tres semanas después de que asumí la suplencia. Demás está decir que, de acuerdo a mi fecha de ingreso y teniendo en cuenta que el proyecto está pensado para ser implementado desde el comienzo del ciclo lectivo, tuve que hacerle modificaciones que contemplaran este aspecto y por supuesto, al grupo de alumnos al cual iba destinado.

Me convocó para participar en la experiencia Gabriela, profesora del Instituto de Formación Docente N°12 de la Ciudad de Neuquén donde me recibí el año pasado. Luego de contarme detalladamente la propuesta, acepté inmediatamente. Sin embargo, tenía la dificultad de que me encuentro cursando el último año del Profesorado para la Educación Inicial. Por esta razón, al principio no sabía si podría coordinar mis tiempos para participar del proyecto, aunque ganas no me faltaban. Luego de establecer acuerdos con las autoridades de la escuela y de convocar a los padres para informarles de la implementación del Proyecto de Alfabetización (que además fue mi primera reunión de padres), afortunadamente todo salió bien y pudimos dar inicio a la propuesta didáctica.

Con respecto a las características del grupo de niños/as, me encontré con un grupo bastante heterogéneo teniendo en cuenta que dos de ellos ya estaban alfabetizados y sabían leer convencionalmente. Una parte del grupo estaba entrando al nivel de fonetización de la escritura y otra parte estaba en un proceso de construcción de esos saberes. Muchos de ellos sabían escribir y leer convencionalmente su nombre. Aproveché esto para que estos niños/as ayudaran a los compañeros que presentaban más dificultades.

Afortunadamente pude notar importantes avances en los niños/as que tenían dificultades con la escritura y la participación en clase. Las actividades resultaron muy atractivas lo cual motivó a los alumnos/as a participar en ellas en todo momento, ya fuera de manera individual o grupal, pasar al pizarrón o ayudar a un compañero.

En todo momento traté de crear un clima de confianza a la hora de participar de las actividades, tratando de que los niños/as se sintieran seguros de lo que hacían y disfrutaran de lo que estaban aprendiendo.

Creo que haber tenido la oportunidad de participar de este proyecto sin dudas orientó mi práctica a cuestiones más específicas, que tienen que ver con comenzar desde principio de año a trabajar con unidades de sentido. Saber y sostener con bases teóricas y empíricas que se pueden lograr avances sin que los niños sepan dibujar una hermosa "A", sino que, por el contrario, se avance en propuestas que carguen de significado lo que el niño está aprendiendo. De este modo estamos favoreciendo un

contacto genuino con la lengua escrita, que luego ampliará el recorrido hacia unidades de sentido más amplias como lo son los textos de uso social, contribuyendo a la formación de usuarios competentes del lenguaje escrito.

&



El magisterio: un camino desafiante

Estela Aón

Recuerdo que cuando estudiaba magisterio siempre me imaginaba desarrollando mis clases en los primeros grados. Más aún, cuando luego de recibirme cursé el Profesorado Especializado en Educación Preescolar, en el IFD N° 44 de General Las Heras Provincia de Buenos Aires y desarrollé mis primeros años de docente en la Escuela N° 25 en Merlo. Allí, durante mi primer año tuve a cargo cuarto grado y los cuatro años siguientes me desempeñé en primero. ¡Que placer!

Luego me radiqué en Neuquén y en mi primer trabajo me asignaron primer grado, fue un gran desafío y cada año cuando conocía a mi grupo, veía esas caritas pequeñas que con miradas ansiosas me regalaban una sonrisa o se les escapaba una lágrima al soltarse de la mano de sus padres, para caminar juntos por el maravilloso mundo de letras, números, aprendiendo a leer, escribir, sumar, restar. ¡Cuántas expectativas! ¡Tantos deseos de enseñar, de aprender! Y yo con ellos cada día, todos los días, cada año, cada inicio de un nuevo año, utilizando mis conocimientos, enriqueciéndolos con experiencias de colegas, con perfeccionamiento, material bibliográfico, revisando mis prácticas. Haciendo, también suplencias en otros grados, pero teniendo mi alma en los primeros grados, apropiándome de distintos métodos, leyendo autores: Bruner, Vigostky, Ferreiro, Lerner, entre otros. Pero mi desafío seguía siendo “enseñar a leer y a escribir”, acercar a los niños a los textos, formar lectores y productores de textos, pensando infinitas propuestas desde lo lúdico, creando, formulando y reformulando actividades, sacando desde mi galera cargada de lectura bibliográfica, experiencia y un toque de magia.

Este año me encontré con otro apasionante desafío: acompañar desde mi función directiva a Paola una docente novel egresada del IFD N°12, que realizaría una suplencia

en primer grado y estaba dispuesta a sumarse a una experiencia muy interesante de alfabetización inicial. Conocí a una joven con presencia, temple, preparación, dispuesta a enseñar y también a aprender. Cuanta energía transmitió esta novel en cada clase, no solo con los pequeños, si no con los padres dando a conocer esta propuesta de alfabetización en su primera reunión, reformulando actividades propuestas por la docente titular en su planificación, poniendo su tinte personal, dejando su huella plasmada no solo en el aula, sino en cada actividad realizada en su corta permanencia en la institución: turnos, recreos, reuniones, informes, documentación.

Me sumé a la propuesta con la idea de guiar y acompañar a Paola, quien siempre estuvo abierta a mis sugerencias, las que llevó a la práctica reflexionando cada día. En todo momento me veía a mí en sus clases.

Gracias, Paola, por dejarme transitar junto a vos tus primeros pasos, por poner todo de vos para superarte cada día, por compartir experiencias. Te digo que en el baúl de mis recuerdos vos ocupás un lugar especial, gracias porque me hiciste viajar en la máquina del tiempo donde se invirtieron los roles y por un instante poniéndome tus zapatos inicié el camino de mi carrera docente. Mis mejores deseos y hasta cualquier momento colega.

&



Mi visión sobre la propuesta de alfabetización

Eugenia Vargas



Zapala, 31 de julio de 2011

Hola Eugenia:

Leyendo tu escrito sobre cómo viste y vivenciaste la propuesta de alfabetización, te cuento que yo también vivencié lo “atrapante” que se visualizaba al grupo de niños/as de 1° grado, principalmente lo que al uso del espacio se refirió; formar grupitos en el piso del aula, dialogar y discernir, compartir la escritura de un gran cartel con sus nombres sentados en los rincones del aula me resultó “motivador”, aspecto que vos también observaste como “positivo”.

Si bien a vos te preocupó en todo momento el “desorden áulico” yo me preguntaba ¿por qué le cuesta tanto a Eugenia que los niños y las niñas trabajen fuera de sus bancos, con otros, en grupos?

Confieso que nos arriesgamos tanto las docentes formadoras que acompañamos el proceso, como vos docente novel, siempre con mucho respeto; sobre todo porque nos hiciste saber desde un principio que uno de tus objetivos anuales era “trabajar el orden y la prolijidad” y nosotras visualizábamos que te costaba mucho esto del “desorden” en el aula.

Respeto a las tareas de alfabetización seguían una secuencia ordenada en el desarrollo de las actividades, y eso sí aportó a tu planificación; cabría preguntarte si generó en vos una organización diferente en la manera de analizar y reflexionar sobre las tareas.

La verdad, tuvimos que sentarnos en varias oportunidades las tres, en los encuentros de acompañamiento, para consensuar qué actividades hacer,

cuál era la más apropiada para el grupo, con cuál seguir, cómo hacerlo; revisando una y otra vez el material de soporte teórico y los recursos que se necesitaban, por ejemplo "los cuentos". En lo personal lamento mucho no haber podido compartir sus lecturas, la significación de los cuentos que utilizaste con las niñas y los niños, intercambiar mirada y escucha, la magia de voces y pensamientos que generan las palabras.

Sin embargo, me alegro y mucho de haber podido sacar fotografías en diferentes días y a diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje compartidas con vos y los chicos de ese 1º grado con el que trabajaste. Me sentí y me hicieron sentir una docente más de la institución, lo cual agradezco profundamente.

Reflexiono pensando que ser formador no es una tarea fácil, requiere de mucho compromiso y responsabilidad, más aún si es con niños y niñas pequeños; pero la tarea de acompañar desde el nivel superior a otro colega y su grupo clase es doblemente comprometedor y es aquí donde me interrogo: ¿Habré hecho las cosas bien? ¿Cómo se sintió ese "otro" que también es docente y está ejerciendo sus primeros desempeños? ¿Mis aportes fueron oportunos? ¿Mi presencia en el aula habrá entorpecido la disciplina del grupo? ¿Cómo vivenció Eugenia la presencia de las docentes formadoras en las clases; nuestra relación con los pequeños alumnos? ¿Qué les aportamos con nuestro acompañamiento? ¿Habrá tenido repercusión institucional la puesta en marcha de esta propuesta?

Lo que sí creo que hubo, fue un mayor contacto entre el Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Zapala -a través de nosotras formadoras que acompañamos a estos docentes noveles- y la realidad de la escuela en que se llevó adelante la experiencia.

Gracias Eugenia por aceptar el desafío y por aceptarnos. Un abrazo

&

&

**Una propuesta de
alfabetización
inicial para
primero y
segundo grado**

&



Una propuesta de Alfabetización inicial para primero y segundo grado

Sara Melgar³
Emilce Botte⁴

Enseñar a leer y escribir en el primer grado es el desafío más grande para un maestro o maestra, aun para los experimentados. Si esto es así para los que han tenido la experiencia de desvelar “el misterio del pizarrón” a los más chicos (según la canción a Rosario Vera Peñaloza), mucho más lo es para los noveles.

Los maestros y maestras que se inician en la docencia en el primer grado ven esta ins-



3. Se desempeña actualmente como coordinadora del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial en el Instituto Nacional de Formación Docente. Es especialista en Didáctica de la Lengua, área en la que publica textos y artículos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se desempeñó como formadora de docentes y capacitadora. Ha sido corredera de Diseños Curriculares de Educación Básica y Educación de Adultos y consultora para reformas curriculares en la Nación y en diversas Provincias. Ha sido investigadora de categoría senior del Consejo Federal de Inversiones y ha llevado a cabo la investigación sobre didáctica de la alfabetización en el proyecto “El derecho a la educación de niñas niños y adolescentes indígenas” de UNICEF. Diseñó y llevó a cabo proyectos de enseñanza de español como segunda lengua en comunidades wichi y toba de Juárez, Formosa y lleva a cabo actualmente un proyecto de formación conjunta de maestros interculturales en comunidades de Aristóbulo del Valle, Clorinda y Fontana.

4. Es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología y Ciencias de la Educación egresada del Instituto Nacional del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Desde la creación del INFD pertenece a los Equipos Técnicos de Desarrollo Profesional y a partir del año 2008 integra el equipo a cargo del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial que atiende a los docentes de esta especialidad en todas las jurisdicciones del país tanto en acciones presenciales como virtuales. Se desempeñó como docente en instituciones del nivel medio dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Desde 1975 ingresó en instituciones de nivel superior como profesora en los espacios curriculares especialmente referidos a la formación docente de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de 1994 integró equipos técnicos para la redacción de los Diseños Curriculares del Ministerio de Educación de CABA. Desde 1986 hasta 2003 se desempeñó como Coordinadora de varios Proyectos del Ministerio de Educación de la Nación y la OEA. Ha participado como organizadora y/o expositora en Congresos, Jornadas o Reuniones Técnicas en el país y en el exterior. Ha dictado ciclos o cursos de su especialidad para maestros y profesores en el CEPA del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y desde el Ministerio de Educación de la Nación.

tancia no sólo como desafío sino que también advierten las dificultades propias de quien está por vez primera con “ese grupo de niños” que no representan exactamente lo que han leído en los libros en su período de formación. Es así como frente a estas situaciones surgen preguntas, muchas veces difíciles de responder: *Todo lo que aprendí en las aulas del Instituto de Formación, ¿será suficiente? ¿Cómo hacer que esos chicos inquietos, que hablan y se mueven todo el tiempo, se concentren en algo tan difícil como entender una lectura? ¿Cuáles de los métodos que analizamos con mis profesores es el que más responde a esta situación concreta? ¿Por dónde empezar? ¿Qué hacer cuando los niños se quedan perplejos frente a las palabras? El grupo es de veinte o treinta pequeños, algunos interesados, otros con más dificultades, ¿cómo hacer para que vayan avanzando con cierto grado de sintonía en relación con las propuestas pedagógicas que pensé para ellos? Si se presentan situaciones imprevistas, ¿cómo haré para tratar de resolverlas, a quién puedo consultar?*

Por la cabeza del docente novel se van cruzando aportes que leyó en algunas lecturas recomendadas por los profesores en la formación inicial, también los comentarios de los docentes que lo acompañaron en el trayecto de las prácticas, las charlas con algún colega más experimentado, en fin... muchos caminos pero a la vez muchas dudas.

En principio, sugerimos conservar esta inquietud de novel para siempre, cuando se trata de enseñar a leer y escribir. Es un paso tan importante en la vida de las personas que nunca es suficiente la emoción del maestro o maestra que entra, cada año, por primera vez a un aula.

Luego, sugerimos empezar a recoger todos los aportes posibles con la actitud de quien los “pone en juego”, que se nutre de ellos para avanzar en esa reelaboración, personal e ineludible, que transforma a un alumno futuro docente en un profesional. Este primer momento si bien es el más desequilibrante, al mismo tiempo es el que genera ganas de empezar a intentar.

También pensamos que la oportunidad de enseñar a leer y escribir a un niño que recién está descubriendo esta posibilidad que el mundo le acerca es una ocasión privilegiada para darse cuenta del papel crucial que desempeña un docente como agente cultural, como transmisor de la cultura escrita a los más pequeños. Por eso mismo, es una ocasión privilegiada para reaprender a cultivarse en la lectura, en las propias escrituras, en la curiosidad permanente por lo que se lee y se escribe. ¡Qué satisfacción única viven los maestros y maestras de 1° grado cuando “sus chicos” reconocen palabras escritas, forman sus primeras frases, piden un cuento, quieren jugar con ellos, los buscan, y ya reconocen los títulos! Es en ese momento cuando comprendemos que se les abre el mundo de la lectura y escritura.

Finalmente, pensamos que enseñar a leer y escribir no es sólo un placer, exige un fuerte compromiso didáctico que se traduce en preparar muy bien las clases, seleccionar los textos, seguir los procesos de los alumnos y alumnas, organizar la secuencia de enseñanza que mejor conviene al grupo y evaluarlos con sabiduría, esto es volver permanentemente

los pasos sobre el aprendizaje logrado a fin de no resolver los problemas de la enseñanza por el lado de la exclusión de los niños.

Los invitamos a compartir una tarea que, si bien pensada para docentes noveles, sin duda crecerá con el aporte de todos los colegas que forman parte de esta propuesta. Sin duda será para todos nosotros un trabajo de crecimiento profesional que, en el intercambio, irá tomando las características de cada equipo de trabajo y así, desde lo particular y situado, nos enriquecerá a todos.

Unas primeras reflexiones sistemáticas seguramente serán útiles a la hora de dar los primeros pasos como docente responsable de la alfabetización inicial de sus alumnos:

La pregunta clave de cualquier propuesta alfabetizadora es: ¿Qué unidades de lectura y escritura se seleccionan para el comienzo del proceso metodológico de enseñanza?

Un espacio de reflexión para el docente novel tiene que ver con la relectura que pueda hacer acerca de la historia de las metodologías alfabetizadoras. Esta mirada le permitirá recorrer un camino que avanza desde los métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura por unidades sin significado (grafismos, letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas.

En este cruce de su recorrido por la historia de la enseñanza y la situación concreta de aula que está viviendo, es muy importante que el docente novel tenga interlocutores que contribuyan a su comprensión de las razones por las que las didácticas del siglo XX han puesto énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético.

Esto significa que desde las primeras instancias alfabetizadoras los alumnos y alumnas deberían trabajar con unidades significativas: palabras, frases, textos completos. Nunca es suficiente la insistencia en este punto, dado que el trabajo con unidades no significativas, como grafismos, letras y sílabas sueltas, tiene amplia vigencia en nuestro país.

Respecto de esta afirmación, el Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, realizado por el INFD entre los años 2008 y 2010, permitió llevar a cabo una indagación sobre las prácticas alfabetizadoras en escuelas primarias de todo el país. Los especialistas en Lengua participantes del ciclo aportaron un excelente material que fue trabajado en profundidad donde se constata la vigencia de estas prácticas alfabetizadoras. Se sugiere que los noveles compartan la lectura de este material, que figura en la bibliografía y que los ISFD tienen en sus bibliotecas, con sus docentes formadores.⁵ Si los enfoques alfabetiza-



5. Respecto de la vigencia actual de esas prácticas ver en Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010, que recupera las conclusiones de la indagación sobre análisis de cuadernos de primer grado, realizada por los docentes participantes del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial INFD 2009-2010.

dores no tienen un ámbito institucional de discusión, es probable que se sigan observando cuadernos de alumnos de 1° y 2° grado que muestren estas dificultades y confusiones.

Estas reflexiones harán que el docente novel comprenda que es en esta instancia de alfabetización básica cuando, mediante el trabajo con unidades significativas, los alumnos y alumnas:

- deben familiarizarse con la lengua escrita como patrimonio cultural a través del conocimiento guiado y organizado por sus docentes de los productos y productores de la cultura escrita;
- deben conocer las características formales específicas de la lengua escrita y sus convenciones a través de la enseñanza sistemática;
- deben identificar las diferencias entre la comunicación oral y la comunicación escrita a través de la práctica asidua de ambas formas de comunicación.

El espacio de reflexión promovido por los formadores acompañantes hacia los noveles debería incluir la previsión de los problemas que ocurren cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen ni se articulan en la propuesta alfabetizadora.

Las preguntas orientadoras para este análisis podrían ser las siguientes:

¿Qué sucede si solamente se enseñan los elementos del código sin integrarlos a los textos de la cultura?

¿Qué sucede si se pone el acento sobre el conocimiento del patrimonio cultural sin procurar que los alumnos aprendan a leer y escribir de manera autónoma mediante el conocimiento de las características del sistema de escritura?

¿Qué sucede si no se trabaja sobre las diferencias entre los usos y estilos de la lengua oral y la lengua escrita?

La búsqueda de respuestas para estas preguntas seguramente los llevarán a coincidir con las orientaciones que diversos referentes internacionales en materia de alfabetización han considerado características básicas de los modelos equilibrados de enseñanza de la lengua escrita.

En efecto, actualmente organismos internacionales especializados en la problemática de la enseñanza inicial de la lengua escrita, como la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), consideran que esta enseñanza debe:

- Garantizar el almacenamiento y recuperación de la información lingüística a través, por ejemplo, de la escucha de lectura y conversación sobre la lectura.
- Desarrollar la conciencia gráfica a través de la observación y práctica guiada de escrituras diversas.
- Desarrollar la conciencia fonológica a través de la comprensión de las relaciones entre grafías y fonemas.
- Enseñar la discriminación de diferencias morfológicas y sintácticas.

- Desarrollar el léxico
- Trabajar siempre para la recuperación del significado y sentido

Los programas que cumplen estos requisitos se consideran, según estos referentes internacionales, exponentes de metodologías equilibradas que conjugan la actividad cultural con el análisis del sistema.

Asimismo, será importante observar que el desarrollo de los conocimientos incluidos en estos tres tipos de contenidos mencionados no se produce en etapas sucesivas, es un proceso que se da simultáneamente. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente.

La secuencia de trabajo que proponemos para esta etapa del año recoge estos aportes y muestra una manera de encarar este proceso de enseñanza en el que juegan simultáneamente los tres tipos de contenidos en propuestas de actividades para la primera etapa del año.

Por qué sugerimos el tema “Niñas y niños aprenden a leer y escribir sus nombres” como primera secuencia de alfabetización inicial en el primer grado.

Es importante que el profesor acompañante ayude al docente novel a conceptualizar la importancia que tiene leer y escribir el propio nombre.

Sugerimos que se reflexione en torno de los siguientes motivos pedagógicos:

La escuela debe proponerse que los niños sean conocidos y valorados como personas. A las personas las llaman por su nombre.

Por eso, tener un nombre, ser llamado por el nombre propio, leerlo y escribirlo son derechos de las personas.

Los niños necesitan conocer por su nombre oral y escrito a su director/a, maestra o maestro y a los otros niños y niñas. Leer y escribir el propio nombre es importante por las siguientes razones didácticas:

- Los niños y niñas de nuestro país tienen por lo menos un nombre español que ellos pueden pronunciar oralmente.
- Este conocimiento de base, esa palabra que los niños traen a la escuela, los ayuda a aprender los primeros contenidos que se refieren a la forma de las palabras en el español oral y en el español escrito, con sus sonidos y las letras que se usan para escribirlos.

Todo eso lo pueden hacer usando una palabra importante que conocen y saben decir en español: su propio nombre.

¿Cuáles son los contenidos específicos de alfabetización cuando se trabaja con el nombre propio?

Es igualmente importante que los docentes noveles profundicen sus conocimientos en relación al hecho de que niños y niñas, cuando leen y escriben una palabra aparentemente tan sencilla como su nombre propio, en realidad, tienen la oportunidad de aprender muchos contenidos significativos.

Aprenden:

- que lo que ellos dicen (su nombre) se puede escribir y lo que se escribe se puede leer;
- la lectura de palabras: en estas primeras actividades aprenden la lectura de su propio nombre, los de sus compañeros y maestra/o;
- que las palabras se escriben sobre una superficie (el papel, el pizarrón);
- que el español se escribe de izquierda a derecha;
- que las palabras escritas pueden permanecer en el tiempo y leerse tiempo después de que fueron escritas;
- que las palabras (en este caso los nombres) pueden estar incluidos en frases como “Yo me llamo Juan”.
- que, por lo tanto, las frases están formadas por palabras;
- que las palabras están formadas por unidades más pequeñas que pueden pronunciarse por separado, por ejemplo cuando una persona deletrea;
- que en la escritura esas unidades están representadas por letras;
- que hay que escribir todas las letras en un orden establecido para escribir las palabras, en este caso los nombres;
- que hay distintos tipos de unidades menores en las palabras: las vocales y las consonantes.

Mientras aprenden estos contenidos específicos de la alfabetización en la escuela, también aprenden a ser alumnos, porque aprenden a prestar atención, a preguntar, a atender y responder consignas, a trabajar en grupos y solos, en el cuaderno y en el pizarrón, aprenden a compartir sus conocimientos y a hacer las tareas escolares.

¿Para aprender a leer y escribir es necesario aprender otros contenidos previos a los específicos de lectura y escritura?

¿Es necesario el aprestamiento?

Es altamente posible que los docentes noveles ingresen en escuelas donde se les indiquen prácticas de aprestamiento para iniciar la alfabetización inicial. En muchas escuelas de nuestro país, se considera que para que niños y niñas puedan leer y escribir es imprescindible que lleven a cabo diversas ejercitaciones visomotoras.⁶ Estas ejercitaciones, incluidas en el primer grado, ignoran el trabajo sistemático del Nivel Inicial, donde los niños ya han trabajado estos contenidos.

Escribir con claridad, de modo que los demás entiendan el mensaje escrito, es muy importante y es correcto que la escuela se ocupe de que los alumnos puedan escribir de esa manera.

Sin embargo, es fundamental que los acompañantes que orientan las primeras experiencias docentes de los noveles en la alfabetización básica o aprendizaje inicial de la lengua escrita, los ayuden a conceptualizar con claridad que el esfuerzo intelectual de más alto rango que deben hacer los niños y niñas no es el trazado de las letras, sino la comprensión del sistema de la escritura. Los procesos de comprensión y producción de sistemas simbólicos como la escritura se llaman, en Psicología, Procesos Psicológicos Superiores porque involucran operaciones complejas como observar, comparar, inducir, generalizar, hipotetizar y otras. Este esfuerzo es mayor aún si los niños provienen de culturas ágrafas o si están aprendiendo la escritura de una lengua segunda.

Entonces, para que puedan poner en marcha los Procesos Psicológicos Superiores y así aprender cómo funciona el sistema de la escritura, los niños y niñas tienen que experimentar cómo se escribe, en un ambiente activo, motivador, alentador, que los ayude a superar sus errores y a perseverar ante las dificultades.

El trazado de las letras pone en marcha destrezas, que son importantes, pero de categoría inferior. Al principio el trazado de las letras que hacen los niños va a ser algo despasejo y tal vez algunas letras salgan del renglón o la cuadrícula. Debemos pensar que cuando realizan sus primeras escrituras, niños y niñas al mismo tiempo están tratando de pensar cómo se escribe alguna palabra y tratando de dominar instrumentos como el lápiz y el espacio de la hoja.



6. Respecto de la vigencia actual de esas prácticas ver la indagación llevada a cabo por 150 profesores de las 24 jurisdicciones del país en los años 2009 y 2010 en Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010, que recupera las conclusiones de la indagación sobre análisis de cuadernos de primer grado, realizada por los docentes participantes del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial INFD 2009-2010.

Entonces, los maestros y maestras los ayudarán y enseñarán provechosamente cuando:

- Modelan el trazado de las letras en el pizarrón, explicando con claridad, sobre alguna palabra corta, cómo se toman los instrumentos de escritura, por dónde empiezan los trazos, qué recorrido hacen y por dónde terminan.

- Dan suficiente tiempo para que los niños escriban lo que ellos les proponen.

Dijimos que la tarea intelectual más desafiante para los niños en su alfabetización inicial o primera alfabetización es aprender cómo funciona el sistema de la lengua escrita.

Por eso, la atención de los niños debe estar concentrada en los problemas de escritura que les proponen sus maestros (que nosotros desarrollamos en el punto siguiente), de manera que no aconsejamos interrumpir esa atención con ejercicios, como por ejemplo, la repetición de letras en muchos renglones.

Entonces, para no descuidar ni los procesos psicológicos superiores ni las destrezas, proponemos trabajar con dos tipos de tareas.

Las tareas más importantes son las que les permiten a los niños y las niñas escuchar y hablar, observar la escritura de su docente, pensar cómo se entiende lo que está escrito y cómo se escribe y experimentar sus propias lecturas y sus propias escrituras con la enseñanza y guía del maestro o maestra, aunque los trazos de las letras manifiesten todavía un dominio rudimentario de los instrumentos de la escritura.

Otras tareas, de tipo complementario, son las que van a permitirles ir desarrollando gradualmente, paso a paso, la motricidad necesaria para el dominio del trazo y del espacio de la página.

Ambos procesos se van a ir desarrollando de manera independiente, porque si primero se espera que los niños tracen bien las letras y después nos ocupamos de que entiendan qué es y cómo funciona el sistema de escritura, los alumnos pierden un tiempo precioso y el docente novel no desarrolla el Currículum de Lengua.

La tarea complementaria que proponemos para desarrollar la motricidad es la confección de guardas y decoraciones para el aula y para los afiches y carteles que van a escribir los niños. Los docentes noveles y sus formadores seguramente pensarán otras posibilidades, siempre teniendo la claridad conceptual de no confundirlas con tareas alfabetizadoras.

En algunas actividades que sugerimos, los alumnos, en grupos, deben preparar afiches con palabras (nombres, en esta unidad) aprendidos en clase. Los afiches pueden estar decorados con guardas. Para ello, los maestros y maestras les darán a los niños tiras de papel con modelos de guardas que los niños deberán completar en su casa y/o en espacios específicos dispuestos para el dibujo en la semana en clase. Estas guardas decorativas hacen que los niños agilicen su manejo de los lápices y ejerciten su control de la forma de los motivos indicados por el maestro o maestra. Así, el aprestamiento motriz ocupa un lugar que no se confunde con la tarea intelectual de aprender cómo se lee y cómo se escribe.

Los maestros y maestras podrían seleccionar los motivos de las guardas con especial atención a las tradiciones culturales de cada región en materia de guardas en tejidos y

confección de adornos en utensilios, con lo cual la tarea de aprestamiento recupera una importante raíz artesanal y la traslada al espacio de la página. Para esta recuperación cultural se recomienda tomar contacto con artesanos, padres de los alumnos y otros referentes adecuados.

Asimismo, el docente novel debe solicitar integrar estas tareas durante el primer grado con los profesores y maestros de otras especialidades que seguramente pueden colaborar en el desarrollo de estos contenidos curriculares (Plástica, Educación Física y Música).

La alfabetización es el ingreso en la cultura escrita de la comunidad

Niños y niñas van a desarrollar una secuencia de actividades con la lectura y escritura de sus nombres.

Desde sus primeras experiencias, el docente novel tendrá en cuenta que una actividad imprescindible y permanente para la alfabetización inicial es que por lo menos dos veces por semana los maestros y maestras les lean un cuento a los alumnos y/o reciten todos juntos un poema o canten juntos una canción para niños. Este debe ser un momento alegre y placentero.

La lectura de cuentos familiariza a los niños con la estructura narrativa, el desarrollo de acciones continuas e interrelacionadas a través del tiempo, los personajes y sus motivaciones, las peripecias. Las canciones y los poemas los familiarizan con todos los recursos lingüísticos puestos al servicio del ritmo, la rima, el sentido y el sinsentido.

Si los niños y sus maestros lo desean, después de leer el cuento, pueden imitar a los personajes o recordar las partes del cuento que más les gustaron. Esta actividad no recibe calificación pero es imprescindible realizarla por lo menos dos veces por semana.

Respecto de la centralidad de esta tarea cultural en la alfabetización básica, se recomienda la lectura del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, especialmente el libro La formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y Didáctica INFD 2009/2010, que está en las bibliotecas de los ISFD. Asimismo, formadores y noveles se beneficiarán con la consulta a los DVDs que acompañan ese material escrito.

Esta colección, que incluye ponencias de destacados escritores y especialistas en el tema, permite conceptualizar los aportes de los diversos géneros literarios en la formación integral de los niños y niñas.

Aprender a leer y escribir de manera activa y constructiva. Tareas y Secuencias.

Conviene que el docente novel profundice la idea de que es importante que los niños y niñas den sus primeros pasos en el aprendizaje de la lectura y escritura de una manera activa y organizada. Si la enseñanza no es activa, los niños y niñas no tienen oportunidades para pensar, experimentar, preguntar y ejercitar su inteligencia. Si la enseñanza no es organizada los niños se dispersan en actividades que no pueden integrar de manera significativa, se confunden y fracasan. En este sentido, se ha de tener en claro que no es importante la cantidad de actividades que el docente realice con sus niños, sino que las mismas respondan a un proyecto de enseñanza activo y organizado que no caiga en un activismo sin sentido.

Es por ello que en esta propuesta de trabajo el docente novel es convocado a realizar actividades o tareas organizadas en forma de secuencia.

La actividad o tarea:

- Es una unidad de trabajo sobre un aspecto específico del tema que se está desarrollando. Por ejemplo, al desarrollar el tema “Niñas y niños aprenden a leer y escribir sus nombres”, una actividad o tarea específica es identificar cuáles nombres empiezan por vocal y cuáles empiezan por consonante.
- Cada tarea tiene un objetivo o meta específica y un producto esperado.
- Es una unidad de trabajo que se realiza en clase con el maestro o maestra y los compañeros.
- Es breve porque se ajusta a la capacidad de atención de los niños y niñas.

El conjunto de actividades o tareas seleccionadas para desarrollar un tema forman una secuencia.

La secuencia:

- Está formada por tareas relacionadas unas con otras.
- Las tareas de la secuencia tienen complejidad creciente.

Por los procesos cognitivos que posibilitan, las primeras tareas o actividades promueven comprensiones globales acerca de la lectura y la escritura. Luego se van proponiendo tareas y actividades de tipo analítico y finalmente se sintetiza, organiza y reflexiona acerca de lo aprendido.

Estas actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales para el niño/a a fin de que el contenido aprendido pueda ser utilizado en todas las ocasiones que le sea requerido. Otro componente importante de las secuencias de trabajo es la claridad en función de un orden de actividades que sigan un proceso gradual. El docente en todo momento deberá estar atento para suministrar ayudas, apoyos, preguntas que eviten limitar el proceso iniciado al tiempo que va retirándolas progresivamente para que los niños/as

desarrollen un trabajo cada vez más autónomo. Las tareas individuales complementan las grupales y al mismo tiempo permiten apreciar la competencia en el dominio del contenido.

Asimismo, en la secuencia se combinan tareas para aprender nuevos contenidos, tareas integradoras que recuperan aprendizajes de varias tareas anteriores, tareas de evaluación y tareas de cierre.

Contenidos del Currículum de Lengua desarrollados en la secuencia “Niñas y niños aprenden a leer y escribir sus nombres”.

La secuencia “Niñas y niños aprenden a leer y escribir sus nombres” selecciona contenidos que se presentan en todos los Currículos de Lengua.

En cada jurisdicción el docente formador y el docente novel revisarán el correspondiente Documento Curricular para establecer los contenidos específicos de esta secuencia de trabajo. Los contenidos seleccionados se deben referir al desarrollo de las siguientes competencias vinculadas con la alfabetización básica:

COMPRENSIÓN ORAL
EXPRESIÓN ORAL
COMPRENSIÓN ESCRITA
EXPRESIÓN ESCRITA

La gestión de los recursos didácticos

Una de las habilidades más importantes de los maestros consiste en la preparación de recursos didácticos, específicos para los niños y niñas del curso y para las tareas que se desarrollarán.

Sugerimos que desde sus primeras experiencias los docentes noveles sean orientados a pensar qué necesitan para hacer las actividades que les proponemos en esta secuencia.

Algunas sugerencias:

Un día para la preparación de materiales.

Una lista con los nombres y apellidos de los niños de la clase.

• Materiales:

Papeles afiche

Fichas de papel grueso y resistente

Para cada niño un abecedario completo formado por letras sueltas de imprenta. Pueden ser tarjetitas de cartón con una letra escrita por cada tarjeta, o letras de plástico o de goma.

Un abecedario en forma de cartel grande para tener colgado en el aula.

Cajas de cartón o bolsas para guardar letras y tarjetas.

Útiles para el maestro/maestra: marcador, birome, lápiz, goma, tijera, tizas y lápices de colores, goma de pegar, clips, un cuaderno como el que usan los niños, hojas borrador y tiras de papel con modelos de guardas para darles a los niños.

Útiles para cada niño o niña: cuaderno, lápiz, birome, goma de borrar, goma de pegar, tijera de poco filo para cortar papel, lápices de colores.

¿Qué hace el maestro o la maestra antes de que empiecen las clases?

Busca en la escuela la lista de alumnos que va a tener en el año.

Prepara fichas de identificación para cada alumno, una para el director/a de la escuela y una para él o ella.

¿Cómo lo hace?

Para cada alumno escribe en una ficha de un lado solamente el nombre de pila y en otra ficha debe estar escrito de un lado el nombre de pila y del otro nombre y apellido. Todas las fichas deben ser del mismo tamaño y color y deben estar escritas con el mismo marcador y con letra de imprenta mayúscula sin ningún adorno suplementario.

Primera secuencia de enseñanza.

Recordar que las tareas se desarrollan en clase. No están pensadas como deberes para la casa.

Tarea o actividad 1: Bienvenida. Recepción de la tarjeta con el nombre. Saludo.

Es muy importante, en la medida de lo posible, que en este acto esté el director o directora de la escuela en el aula del primer año. Para esto debe organizar los horarios de bienvenida a los alumnos.

El director/a dice palabras de bienvenida en el acto de entrega de las fichas de identificación.

Estas palabras deben ser claramente comprendidas por los alumnos. Se usarán el español y las lenguas maternas de los niños. Si el director/a no sabe hablar alguna lengua debe invitar a algún adulto de la comunidad de los niños para que haga la traducción.

El director/a da la bienvenida a los niños y les explica de manera sencilla que van a aprender algo muy importante, van a aprender a leer y escribir. Van a empezar por escribir su propio nombre, el nombre de los compañeros, el de la maestra. Para eso les van a entregar una tarjeta con su nombre. Deben cuidar su tarjeta y llevarla a la escuela todos los días.

Luego, el director/a toma su propia tarjeta de identificación y la muestra a los niños mientras dice "Yo me llamo XXX, buenos días/buenas tardes, niños/chicos/alumnos". Lo dice en español. Repite "Buenos días/buenas tardes" e indica a los niños con gesto amable que lo repitan. Los niños devuelven el saludo. El director/a se prende la tarjeta en el pecho.

Lo mismo hace la maestra/o. Toma su tarjeta, la muestra a los niños mientras dice "Yo me llamo XXX, buenos días/buenas tardes, niños". Lo dice en español. Repite el saludo e indica a los niños con gesto amable que lo repitan. Los niños devuelven el saludo. Se prende la tarjeta en el pecho.

La maestra o maestro dice el nombre y apellido del primer niño por orden de lista; el niño/niña pasa al frente, la maestra lo saluda con un beso, le entrega su tarjeta y el niño repite su nombre. Todos los niños están atentos al nombre. Lo/la saludan, por ejemplo: "Buen día/buenas tardes Camila" Así con cada niño. Este es un acto muy importante porque están identificando a cada uno y todos le dan la bienvenida. Además los niños prestan atención al nombre del compañero, lo repiten y practican el saludo en forma oral.

Tarea 2: Yo me llamo. ¿Cómo te llamas?

Contenidos: Los niños aprenden pregunta y respuesta "¿Cómo te llamas/llamás?" "Yo me llamo" en el modo oral.

Especialmente en contextos donde el español no sea la lengua materna de los niños es conveniente que estas actividades de saludo y presentación se reiteren periódicamente.

Por ejemplo: La maestra/o dice "Yo me llamo XXX" señalándose mientras habla y modulando muy bien la frase. Luego camina por la clase, señala a un niño cualquiera y repite "Yo me llamo XXX". Luego, mirando la tarjeta del niño/a que siempre estará sobre su mesa pregunta "¿Cómo te llamas?" Si el niño no contesta repite la pregunta y le da un modelo de respuesta. Así con varios niños. Luego pasan de a dos niños al frente y se preguntan y contestan.

Tarea 3: Mi nombre en el cuaderno.

El Maestro/a les indica a los niños y niñas que peguen la tarjeta de mano con su nombre en la primera página del cuaderno, mientras con un cuaderno sostenido en alto para que vean los niños, hace la demostración.

Los niños pegan la tarjeta de mano en el cuaderno. Queda así:

CAMILA

Se les solicita a los niños que debajo de su nombre se dibujen a sí mismos. El maestro o maestra puede dibujarse él mismo en el pizarrón para modelar la tarea.

Tarea 4:

Recorrer la escuela con el grupo

Contenido: *Observación de un ámbito nuevo, presentaciones, preguntas y respuestas. La escuela tiene un nombre*

Recursos: El personal de la escuela deberá estar preparado para recibir a los niños y contestar sus preguntas. Los espacios escolares deberán estar disponibles para la visita.

Descripción de la tarea: La/el docente recorre la escuela con su grupo de alumnos y alumnas. El personal de la escuela se presenta y los saluda; cada uno indica cuál es su función y dónde lo pueden encontrar. El docente incentiva a los niños y las niñas a realizar preguntas de su interés al personal de la escuela. Conversan sobre los diferentes lugares, a qué están destinados, qué se puede y no se puede hacer en cada uno de ellos. Observan si hay carteles indicadores (Secretaría, Dirección, Baño, Biblioteca). En todo el recorrido el/la docente incentiva la formulación de preguntas por parte de niños y niñas.

Cuando vuelven al aula, el/la docente escribe en el pizarrón el número y el nombre de la escuela y les cuenta por qué tiene ese nombre. Luego los alumnos copian y dibujan la escuela.

En el cuaderno

- Los niños y las niñas dibujan y pintan su escuela.
- Copian del pizarrón el número y el nombre de la escuela.
- El docente revisa cada cuaderno y escribe claramente el nombre de la escuela si el niño o la niña no lo han hecho.

Tarea 5: Presentarse por escrito⁷

Contenido: *Escritura de nombres con ayuda*

Recursos: letras sueltas y tarjetas con los nombres.

Descripción de la tarea: La organización ideal para esta tarea es la mesa de cuatro. De no ser posible, niños y niñas trabajarán en pares. El/la docente les entrega letras sueltas por banco o mesa. Los niños y las niñas buscan las letras que necesitan y arman entre todos y de a uno por vez, los nombres del dúo o pequeño grupo. Para hacerlo, toman como guía



⁷ Esta secuencia recupera contenidos desarrollados en Melgar S y Zamero M. Lengua 1 "Todos pueden aprender". AEPT-UNICEF. Fundación Noble. 2007.

la tarjeta con el nombre. El docente recorre el salón, observa y ayuda. Cuando todos han realizado la tarea, cada grupo lee en coro todos los nombres de sus miembros. Dan vuelta los carteles y dicen de memoria los nombres de los compañeros y las compañeras.

En el cuaderno

- El/la docente pega una fotocopia o escribe el título en cada cuaderno: Mis compañeros y compañeras.
- A partir de esta tarea, el/la docente recordará en todas las oportunidades de uso del cuaderno, por dónde se empieza a escribir.
- Bajo el título, niños y niñas escriben los nombres de los compañeros y compañeras de mesita o banco, ayudándose entre sí y con el/la docente. si los alumnos y las alumnas no han aprendido a leer (aunque sea en el nivel de reconocimiento global) y a escribir su nombre durante el Nivel Inicial, es recomendable que la tarea de escribir con letras móviles el nombre propio sea cotidiana durante esta primera secuencia.

Lectura en Biblioteca o espacio alternativo

Leer “Sobre nombres” de Silvia Schujer

Comentar qué les pasaba a los habitantes del pueblo con sus nombres. Qué hace el intendente. Qué hace el poeta. Cómo se resuelve el problema.

Buscar rimas para distintos nombres.

Tarea 6: Comparamos nombres largos y cortos

Contenidos: Los niños empiezan a observar la escritura completa de la palabra. Dirigen la atención hacia las unidades menores que componen las palabras: los fonemas orales y las letras escritas. Comienzan la identificación de relaciones sencillas entre fonemas pronunciados y letras escritas.

El maestro/a dice “ Mi nombre es XXXX. Tiene XXXX letras.”

El maestro/a hace pasar al frente a niños que tienen nombre más largo o más corto que el suyo. Les pregunta el nombre, lo escribe, cuentan juntos las letras. Mira su propio nombre. Cuenta otra vez las letras. Dice, por ejemplo: “Mi nombre es Ana. Tiene 3 letras. Tu nombre es Camila. Tiene 6 letras. Tu nombre es más largo. Mi nombre es más corto.” Conviene que el maestro haga gestos con las manos para indicar largo/ corto mientras dice las palabras, especialmente en contexto donde el español no es lengua materna.

Repite esto con varios niños que tienen nombre más largo y/o más corto. Al principio cuenta el maestro/a después deja que los niños cuenten solos.

El maestro/a dibuja en la pizarra una línea horizontal corta y una línea horizontal más larga. Escribe al lado de cada una la correspondiente palabra: corto, largo. Debajo de la línea corta escribe un nombre corto, debajo de la línea larga escribe un nombre largo.

CORTO ____
ANA

LARGO ____
FERDINANDO

Lee los nombres con gestos que indiquen corto y largo.

Luego, al costado de la pizarra escribe estos nombres (u otros, siempre que algunos sean cortos y otros largos) JUAN MARCELINA PATRICIA LÍA

Les indica a los niños que decidan dónde va cada nombre, cuál es largo y cuál es corto.

Estas actividades de reconocimiento siempre es conveniente realizarlas con el grupo clase para que todos los niños sigan el desarrollo de la tarea. Pueden también proponer oralmente otros nombres y el maestro los escribe en el pizarrón. Luego les pregunta en qué columna los pondrían.

**Registro de observación de clase de la maestra novel Eugenia que implementó la propuesta en una escuela de Zapala
30 de Mayo de 2011:**

Cuando ingreso al aula los alumnos están por tomar la merienda, le ayudo a Eugenia a servir el té y el chocolate.

Los alumnos se encuentran ubicados en fila. Hay diecisiete presentes.

Eugenia tiene sobre el escritorio su carpeta didáctica con las planificaciones diarias. Comparte conmigo esa carpeta. Puedo observar que la propuesta para el día de hoy, es la que habíamos acordado en la última reunión:

COMPARAMOS NOMBRES LARGOS Y CORTOS

	CORTO	LARGO
EJEMPLO:	ANA	FERNANDO

COPIAN ALGUNOS EJEMPLOS

TAREA:

- 1) ESCRIBO CUÁNTAS LETRAS TIENE EL NOMBRE DE MAMÁ O PAPÁ
- 2) ¿ES MÁS LARGO O MÁS CORTO QUE EL MÍO?
- 3) ¿POR QUÉ?

La docente comienza la clase dirigiéndose a la totalidad de los niños, mientras se encuentra parada frente al pizarrón.

Le pregunta al grupo:

¿Con qué letras empieza mi nombre?

A: con E

D: ¿Es una vocal o una consonante?

A: es una vocal

A: una consonante también

D: es una vocal

Les dice a los alumnos:

¿Hacemos las formitas de las vocales?

Los alumnos se paran al lado de sus bancos y a través de movimientos corporales representan las formas de las letras con la orientación de Eugenia.

(Esta forma me sorprendió ya que es la primera vez que veo este tipo de estrategia)

Luego la docente, escribe su nombre en la pizarra. Pregunta: ¿Sabes cuántas letras tiene?

Algunos alumnos se levantan y cuentan cada una de las letras.

Responden: siete

La docente les dice que se sienten y solicita silencio.

Escribe en el pizarrón su nombre:

EUGENIA 7

Pregunta: ¿Quién quiere pasar a escribir su nombre?

Pasa Zoe, quien escribe su nombre en el pizarrón y la docente escribe el número 3

ZOE 3

Eugenia pregunta ¿Cuál es más largo? ¿El mío o el de Zoe?

A: El tuyo.

(Todos quieren pasar)

Pasa Daniela

DANIELA 7

La docente dice: ¿Y si comparamos entre los tres nombres? (haciendo referencia a ZOE, DANIELA y EUGENIA)

¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

A: Este tiene 3 y estos 7

Va a pasar el que esté más ordenadito y obediente.

(Pasa Gonzalo)

GONZALO 7

A: Gonzalo tiene muchas letras

(Pasa Rocío)

ROCIO 5

La docente dice: Entre EUGENIA, ROCÍO y GONZALO ¿Cuál es el más largo?

A: El tuyo

¿Qué pasa entre EUGENIA, DANIELA y GONZALO?

(Se escuchan varias voces al mismo tiempo)

A: Empataron

La docente dice: ¿Tienen la misma cantidad de letras?

Dice también que en esta aula, hay nombres cortos. Los alumnos van pasando a escribir su nombre y la cantidad de letras que tiene:

CORTOS__	LARGOS_____

Debajo de estas columnas en el margen derecho del pizarrón escribe los nombres de otros niños:

MARCOS 6
JUAN 4
NICOLE 6
ZOE 3
CAMILA 6
LAUTARO 7

FACU4
EZEQUIEL 8
DANIELA 7

Pregunta: ¿Empiezan con vocal o con consonante?

¿Qué nombre tenía siete letras?

Y si comparamos Juan y Facundo ¿Cuál tiene más letras?

Los niños responden: Facundo

Plantea la diferencia entre FACU y FACUNDO

Facu es más corto.

Le propone a Facundo, que había escrito Facu que escriba el nombre completo. Lo escribe, pero con ayuda. (La docente se acerca y compartimos la idea que logra escribir con facilidad Facu, pero no así Facundo)

Luego, señala el nombre de Ezequiel y dice ¿Contamos entre todos?

Ocho

A: Los pasa a todos...

Pregunta: ¿Cuál es el nombre más largo, hasta ahora?

A: Ezequiel

La docente, hace ver la diferencia entre largo y corto, señalando la línea que escribió al lado de las palabras: **LARGO y CORTO**

Aclara que siete letras forman el nombre de Daniela

Les solicita que escriban el cuadro.

Docente: Ustedes solitos van a escribir nombres cortos debajo de la palabra CORTOS y nombres largos debajo de la palabra LARGOS.

Lo importante es escribir y que tengan en cuenta la rayita.

Algunos alumnos comienzan a levantarse a contar la cantidad de letras que tiene cada nombre. En ese momento, otros desde sus lugares piden permiso ya que no logran ver. Se genera una discusión muy interesante entre tres niños que tienen dudas en relación a la cantidad de letras de **JEREMÍAS** y verifican contando reiteradas veces, ya que uno de ellos dice siete y otro dice ocho. Y vuelven a contar. Este es un momento de verdadera construcción colectiva.

Varios niños se sientan en el piso con sus cuadernos. Un niño pregunta ¿Siete es largo?

La docente les dice: Cada uno se sienta en su lugar y sigue trabajando.

La docente se acerca y me dice que así no pueden trabajar de manera prolija y que ella está trabajando la prolijidad.

Les dice a los alumnos: **Al que tenga el cuaderno feito le escribo una crucecita.**

Ustedes están en primer grado y tienen que ser prolijos.

La idea es que aprendan, trabajen y sigan portándose bien.

Mientras los alumnos van terminando la tarea, la docente va corrigiendo sus cuadernos y en un momento se nos presenta a ambas la duda. Nos preguntamos ¿A partir de qué cantidad de letras se considera si el nombre es largo o corto?

Esta es una duda que se presentó en la inmediatez de la clase. Se puede decir que es un imprevisto que surgió a medida que se iba acompañando en la escritura a los alumnos.

¿Cómo lo resolvimos?

Juan, Zoe, Facu son nombres cortos. El resto serían nombres largos.

Eugenia les aclaró a los alumnos que los nombres que tenían 3 o 4 letras irían debajo de la columna que dice Cortos. Los otros nombres debajo de la columna que dice Largos.

Extrae de un sobre de tela una tira de papel en la que está escrita la tarea que deben hacer en casa.

Gabriela Quiroga

¿Qué preguntas me surgieron luego de la observación de esta clase?

Estos son algunos interrogantes que me surgieron en el transcurso de la implementación de la secuencia propuesta en Alfabetización Inicial para primer grado, luego de observar la clase del 30 de mayo correspondiente a la tarea N° 6, cuando los alumnos compararon nombres largos y cortos.

Estas preguntas tienen que ver con lo que le pasa al docente novel cuando en la clase se produce cierto “desorden” y lo que genera en el alumno trabajar con su propio nombre.

*Esta experiencia se desprende de una propuesta organizada, secuenciada, ordenada que como dice Eugenia “**con un enfoque diferente**” que parece producir en los alumnos cierta movilización e interés porque se trata de pensar la escritura de sus **propios nombres**, acercarse al pizarrón y escribir en él, levantarse de los lugares asignados por el docente, intercambiar con el otro, escribir en el cuaderno mientras están sentados en el suelo.*

El docente que recién se inicia ¿Se preocupa por “no perder el control” de la clase? ¿Cuáles serán las sensaciones cuando los alumnos empiezan a levantarse y se sientan a escribir en sus cuadernos sentados en el suelo? ¿Qué le genera esta movilización? ¿Qué le pasó a Eugenia cuando los alumnos no escriben sentados en sus bancos? ¿Todos los noveles sentirán lo mismo?

Este movimiento parece producir cierta inestabilidad dentro de una práctica pedagógica que se viene sosteniendo, enmarcada en un proyecto institucional.

Pareciera que Eugenia a partir de la implementación de esta propuesta se está animando a una práctica diferente porque reconoce que sus alumnos están aprendiendo por eso en su escrito trae palabras que define como desarrollo cognitivo: “Me interesó avanzar ya que notaba en los niños un cierto desarrollo cognitivo”

¿Cómo vive el alumno de primer grado el pasaje, la transición entre la educación inicial y la educación primaria? ¿Qué hace el docente novel con ese bagaje que trae el niño? ¿Lo explota? ¿Lo enriquece? ¿Busca cambiarlo? Y aquí traigo las palabras que menciona en una de sus clases:

Gabriela, profesora acompañante del IFD N° 13 de Zapala

**Ejemplo de registro realizado por docente IFD N° 12 de la ciudad de Neuquén
Día 18 de mayo, 13, 30 hs. 13 alumnos presentes y 2 ausentes**

La maestra Paola los saluda y les dice que hoy estaré acompañándolos durante la primera parte de la jornada. Me saludan a coro y luego les pregunta: ¿cómo está hoy el día?

Ellos gritan: Nublado

Paola escribe en el pizarrón:

Miércoles 18 de mayo. El día está (dibuja el sol cubierto con nubes)

Luego los distribuye en cuatro grupos y les entrega a cada uno un conjunto de letras (vocales y consonantes recortadas y mezcladas) preguntando ¿qué son?, ¿dónde las vimos?

Los/as chicos/as responden a coro: Son letras, del abecedario...

Paola señala: ¡Bien!, con esas letras quiero que cada uno escriba su nombre y luego el

de sus compañeros de grupo. Para los que tengan dificultades les daré unas tarjetas en las que aparecen sus nombres, para que puedan fijarse cómo se escribe.

Uno de los chicos dice: Maestra, es una papa, yo ya lo sé...

Otro dice: Yo no necesito el cartel, mi nombre lo sé de memoria (quiere dejarlo en el escritorio de la maestra y Paola le explica que puede ser de ayuda para otro compañero del grupo que no sabe cómo se escribe).

Se enganchan enseguida con la tarea, se ponen a armar sus nombres, pero todos lo hacen en forma simultánea y por eso dicen "maestra me faltan letra" o "no encuentro la E"

Paola explica: entre todos armarán el nombre de un integrante del grupo, lo desarmarán y luego arman el de los otros chicos.

En uno de los grupos, hay una niña que sabe leer y ayuda a sus compañeros en el armado de sus nombres. Otro de los grupos está integrado por un niño con retraso madurativo y este es ayudado por sus compañeros para armar su nombre. En el tercer grupo todos arman con facilidad su nombre. En el cuarto, se orientan con los carteles para armar sus nombres.

La maestra Paola recorre los grupos y registra las dificultades que aparecen se detiene más tiempo con Juan Manuel y lo orienta en la tarea.

Paola dice: Bueno muy bien (mientras recoge las letras y les regala los cartelitos con sus nombres) ahora les repartiré un papel que tiene que pegar en sus cuadernos. Este dice:

MIS COMPAÑEROS y COMPAÑERAS

Comienzan a pegarlo entusiasmados y uno de los chicos dice: "maestra Facundo pegó la fotocopia sobre su apellido" (se ríe)

Paola se acerca y lo tranquiliza luego explica: "Tiene que escribir el nombre de sus compañeritos en el cuaderno y pueden ayudarse con las tarjetas que les di".

Nuevamente resuelven fácilmente la consigna quienes ya saben leer y escribir, los otros chicos se ayudan copiando los nombres de las tarjetas del grupo.

Algunos se paran y deambulan por el aula, Paola les dice: Facu y Pía a sus lugares. Luego le presta su lápiz negro a uno de los chicos que no había realizado la actividad por que no encontraba su lápiz. Juan Manuel se dispersa y requiere del apoyo de la maestra para hacer la actividad.

Suena el timbre salen al recreo.

Al regresar al aula Paola retoma lo realizado y dice: ¿Con qué estuvimos trabajando?

Uno de los niños responde: con los nombres

La maestra pregunta: ¿Y yo cómo me llamo?

Una nena dice: Paola

La maestra responde: Bien ¿cuántas letras tiene mi nombre?
 Se quedan pensando y Paola escribe su nombre en el pizarrón y cuentan a coro una, dos, tres, cuatro y cinco.
 Facundo grita: Mi nombre tiene siete letras maestra
 Paola dice: Bien Facundo ¿y Pía cuántas letras tiene?
 A coro responden: tres
 Paola dice: Entonces mi nombre es más largo que el de Pía
 Tomás dice: Sí maestra, pero Juan Manuel es más largo que el suyo
 Paola responde: Bueno, lo escribo y vemos cuántas letras tiene (Cuentan a coro las letras).
 Paola retoma: Entonces hay nombres largos y nombres cortos ¿los escribimos?
 Luego escribe en el pizarrón:

NOMBRES CORTOS	-	NOMBRES LARGOS
Pía		Facundo

Y pregunta a los chicos/as: ¿qué otros nombres conocen?
 Uno de ellos dice: Pone Serafín maestra
 Paola pregunta: ¿Cuántas letras tiene? ¿Dónde tengo que ponerlo?
 Algunos responden: siete, es un nombre largo maestra...
 Una nena dice: Poné Julieta
 La maestra vuelve a preguntar: ¿Cuántas letras tiene? ¿Dónde tengo que ponerlo?
 Otros responden: Siete, es largo también
 Paola pregunta: ¿Qué nombres cortos conocen además de Pía?
 Uno de ellos contesta: Ian
 Paola pregunta: ¿Cuántas letras tiene?
 Ellos dicen a coro: tres letras (Ella lo copia en el pizarrón en la columna correspondiente)
 Otra nena dice: También Lía es corto, maestra (Paola lo escribe en el pizarrón)
 Se los ve enganchados con la actividad y Paola les dice: Bueno ahora copien los nombres que están en el pizarrón en sus cuadernos.
 Uno de los chicos dice: Pero falta mi nombre maestra.
 Paola responde: Bueno, agreguen su nombre en la columna que va, miren primero si es corto o largo y luego lo escriben debajo de los otros.
 Uno de los chicos se levanta y dice ¿maestra cuál era tu nombre? (lo busca en el pizarrón entre los que están escritos). Suena el timbre y salen al recreo corriendo.

Tarea 7: Primera lectura. Busco mi nombre

El maestro/a debe tener en su aula una caja con los nombres de todos sus alumnos en tarjetas escritas tal como ya se indicó, más su propio nombre y otros 10 que no pertenezcan al grupo.

En esta tarea los niños ejercitan una lectura global de reconocimiento de su nombre entre distractores (otros nombres) mediante la comparación.

El maestro indica a los niños que la/lo observen mientras va explicando lo que hace "Busco en la caja la tarjeta con mi nombre", busca dentro de la caja, saca la tarjeta con su nombre y la muestra a los niños. Los alumnos van pasando por pequeños grupos y buscan su nombre. Los alumnos se ayudan mutuamente en pequeños grupos.

Con esta tarea los alumnos están realizando una lectura global de su nombre. Esta actividad puede ser reiterada en otros días tantas veces como sea necesario. Seguramente los niños ingresan a primer grado con diferentes niveles de trabajo anterior con las palabras por lo que la secuencia propuesta debe ser ajustada en el tiempo según las posibilidades del grupo.

Registro de otra clase de la maestra novel Paola e intercambios con su profesora acompañante del IFD N° 12 de la ciudad de Neuquén.

En la clase la docente Paola trabaja con sus alumnos la tarea propuesta:

"RECONOCER NOMBRE CON/SIN VOCAL ESPECIFICA DENTRO DEL NOMBRE".

Inicia la clase trabajando con los nombres de los alumnos escribiendo en el pizarrón algunos nombres de niños y niñas presentes que ellos dictaban. Los alumnos/as los leen identificando cada uno el suyo. Luego, en el pizarrón escribe:

Con A Sin A

Y les pide que miren y lean que escribió, entonces varios dicen: "ahí dice con la A y ahí sin la A", señalando en el pizarrón.

Paola les dice "Muy bien. Ahora de a dos con el compañero/a de mesa en su cuaderno escriben lo que copié en el pizarrón y luego los nombres de ustedes en el lugar que corresponde".

Luego pregunta "¿Que otros nombres encontraron?", y algunos le dictan "Facundo", otros dicen "No empieza con A" y otros "Pero tiene A". La maestra Paola responde "Así es, ¿entonces donde lo escriben?", y la clase responde "Ahí" "Acá", y le señalan la izquierda del cuadro donde escribió "Con A".

Ahora, Paola dice "Cuando terminaron con nombres con A, escriban la nueva consigna: nombres con E y sin E", y borra en el pizarrón la A escribiendo en el lugar la E. (Esto confunde a algunos niños/as al tener que realizarlo en sus cuadernos, porque hacen lo mismo que hizo ella).

Al ver esto la maestra interviene y señalando en el pizarrón dice “yo borre la letra A y escribí la E, pero ustedes tienen que hacer otro cuadro en su cuaderno con la letra E, debajo del que hicieron primero con la letra A, ¿entendieron?”

Uno de los niños, Facundo, hablaba, entonces Paola lo mira y le dice “a ver Facundo, ¿qué estoy explicando?”, pero él no le contesta y sigue hablando. Entonces se dirige a la mesa del niño pero en ese momento los compañeros le dicen “Facundo no hables, trabaja”, y Facundo se pone a escribir con su compañero.

Ahora interviene Serafín que dice “mi nombre tiene E”, y Ciro que lo escucha dice “el mío no tiene E”.

La maestra Paola que recorría las mesas, le habla a la clase preguntando “¿Esta bien lo que dicen Serafín y Ciro?”, a lo que la clase responde “Sí”.

Paola continúa recorriendo las distintas mesas, escuchando las intervenciones de cada uno, observando sus cuadernos y ayudando a quienes lo necesitan.

Luego de la clase converso con la docente diciendo: “muy bien Paola la clase, muy activa, tus intervenciones oportunas y adecuadas, solo la consigna del cuadro les dificultó a los niños/as la tarea, la que luego de tu nueva explicación fue comprendida y realizada con éxito por todos los alumnos/as.”

Te sugiero que al iniciar la clase sería oportuno sentarlos en ronda y cada uno nombrarse según el lugar que ocupa y la consigna que vos das: “a mi derecha o a mi izquierda” y no solo con su voz sino con las palmas. Luego, buscar en el piso, caja, etc., el cartel con su nombre, y colocarlo en el panel de asistencia, identificando así, no solo el propio sino el de los demás compañeros/as, como también registrar los ausentes, uniendo así esta actividad con una tarea de matemática, contando alumnos/as presentes y ausentes y luego escribiéndolo en el pizarrón y en los cuadernos.”

Le comento que yo como docente de primer grado lo realizaba con mis alumnos al comienzo del día, desde la oralidad, como momento de intercambio y luego en los cuadernos.

Tarea 8: Primera escritura colectiva. Armo un cartel con mi grupo

Los niños producen la primera escritura global.

El maestro/a prepara una hoja grande, similar a la N° 5 por cada 4 ó 5 niños. La hoja tiene líneas tenues trazadas con lápiz para que escriban los niños.

Luego, el maestro o maestra les indica a los niños que copien su nombre en el afiche, mirando la tarjeta. Empieza a escribir un niño, mira su tarjeta y copia su nombre. Los niños se ayudan unos a otros y van controlando la escritura con las tarjetas. El resultado de esta tarea es un conjunto de hojas por grupo y los nombres de los integrantes del grupo escritos

por ellos mismos. Estas hojas se pueden colgar en las paredes del aula, cada una cerca del grupo de niños que lo escribió.

A partir de ese momento, todos los días, los miembros del grupo, al entrar a clase miran la hoja y se fijan si están todos presentes. Si falta alguno, anotan los nombres de los ausentes en un papel que la maestra le entrega a cada grupo a la entrada y se lo devuelven a la maestra o maestro.

Propuesta de la actividad 8 (Alfabetización Inicial) por la maestra novel Eugenia de la escuela de Zapala y registro de la experiencia por la profesora acompañante del IFD N° 13

Formarán grupitos de 3 o 4 niños, y en hojas tamaño A4 marcada con renglones, escribirán su nombre, que luego pasará a ser un cartel grupal.

• **Mientras escriben se menciona la importancia de seguir un orden en las sílabas.**

Siendo las 14:40 la docente da inicio a la hora de lengua con la propuesta planificada. “Ahora vamos a trabajar en grupos”, expresó la docente Eugenia, e inmediatamente el grupo de mostró predispuesto, con buen ánimo para el trabajo áulico.

“Cada uno saque el lápiz de color que más le guste”. Los niños/as empiezan a nombrar en voz alta el que más les gusta, “su favorito” dice uno.

“Ya eligieron sus colores. Vamos hacer grupitos entre 2 o 3 compañeros pero los voy a elegir yo.... a ver.... por fila; está un grupito, está otro grupito” y así formando cuatro grupos quienes se distribuyeron en un rincón de la sala y se sentaron poniéndose cómodos; la docente aprovechó la situación de formación y preguntó cuántos grupos se habían armado y de cuántos integrantes cada uno. Explicó la consigna mostrando a todos las hojas con renglones y qué debían escribir en ellas. La consigna fue muy clara y hubo interpretación de todos los niños/as “van a escribir sus nombres en cada renglón, bien grande y prolijo. Un renglón para cada nombre- repite- nombre completo”.

Apenas recibieron las hojas, cada grupito inmediatamente comenzó a trabajar en un clima de mucha alegría, de respeto por cada uno. Sólo un niño, Marcos utiliza varios colores y escribe cada letra de su nombre con un color diferente. El resto eligió sólo uno como lo indicó su maestra.

Eugenia se acerca y me consulta sobre cómo están trabajando los niños/as, qué me parece. Le contesto que el clima de trabajo creado es muy grato y siento que los niños/as están cómodos con la actividad y disfrutan con sus compañeros sentados, acostados panza abajo en el piso escribiendo sus nombres, repitiendo las sílabas, reconociendo vocales y consonantes, el lugar que ocupan en sus nombres.

Luego, la docente mezcla los carteles, y los redistribuye nuevamente tocándole a cada grupo uno diferente del que habían escrito en primera instancia. La consigna fue intentar

decir qué nombres dice en cada renglón... realmente un trabajo en equipo, con sentido de autonomía, comunicación y disposición para el aprendizaje.

Expresaban entre ellos *"aquí dice... No, Jeremías no, porque lleva la m"* y así con otros nombres buscando siempre vocales y consonantes que ellos identifican inmediatamente porque también las tiene su nombre y compartiendo entre todos esos saberes que son propios de cada uno.... Una verdadera situación didáctica.

Los niños socializaron el cartel que les tocó, dictándole a la maestra quien los escribía en el pizarrón... * lo hacían de a uno por vez y la docente ayudaba al niño que le costaba más; por ejemplo Gonzalo dice *"está en inglés"* y la maestra responde *"no en cursiva... a ver, qué dice"*, y leen por frase. Descubren que dice DANIELA

Al intentar acompañar a ese grupo en la lectura, el resto se moviliza por la sala y Eugenia pide "silencio" reiteradas veces.

La actividad de escrituración en el pizarrón, por momentos de la docente, por momentos a cargo de niños/as, el preguntar sobre el orden de la escritura, las respuestas inmediatas de la mayoría del grupo diciendo "de izquierda a derecha", el marcado de sílabas que componen el nombre con acompañamiento verbalizado entre docente y niños/as – sólo dos que se distraen con juegos propios- refuerzan el aprendizaje alfabético, a la vez que valora la identidad de todos y cada uno, que forman parte de ese primer grado.

Por mi parte, intervengo valorando lo que están haciendo y pidiéndoles permiso para sacarle algunas fotos; ellos sin drama aceptan y piden más... la docente no problematiza sino que – casi cómplice- se acopla por ejemplo al pedido de *"un aplauso para cada grupo"*, situación oportuna en ese momento concreto. Luego se volvió a repetir al finalizar la actividad general.

Y en ese clima de escribir, contar sílabas, cantidad de letras, identificando nombres cortos de largos y casi finalizando con la actividad en el pizarrón, los niños demostraban estar muy inquietos y la docente insiste *"ahora estamos en contacto con las letras, para jugar está el recreo"*... especialmente con Marcos y Juan Cruz que están muy dispersos... los llama y los lleva cerquita de ella frente al pizarrón. Les ofrece la tiza para que escriban ellos e identifiquen las letras, las sílabas.

Otro caso es el de Andi que estaba sentadita sola, atrás y no participaba... la llama y le pide que lea marcando cada letra en el pizarrón, respetando los tiempos de lectura y de aprendizajes individuales. Luego le solicita lo mismo a Juan Cruz.... respeta los tiempos... pide ayuda a Nicole para que diga que dice... Yo pensé: *"creo que el recorrido*

didáctico se está cumpliendo, incluso ampliando la propuesta del día con vinculaciones anteriores. ¡iiiQué bueno!!!!

Eugenia junta los carteles elaborados por ellos, les dice que la próxima clase van hacer un **gran cartel con todos los nombres** y pide un aplauso grande para todos.

Antes de retirarme -15:30 horas- Eugenia me manifiesta que está muy preocupada por tres niños; que el informe de la psicopedagoga dice que debe realizar otro tipo de actividades con ellos, no complejizar más sino volver con actividades más simples, y eso la tiene movilizada, solicita ayuda.

Seguro hablando con Gaby la podremos acompañar a Eugenia y darle una vuelta positiva a esta preocupación. Nuevamente el compromiso asumido nos pone en jaque; espero que nuestro acompañamiento esté a la altura de la necesidad.

Claudia M. Boetto

Tarea 9: La primera letra de mi nombre.

Aprendizaje de las letras: comenzamos por las vocales

El maestro/a escribe bien grande su nombre en la pizarra. Encierra en un círculo la primera letra. Cada niño escribe su nombre en el cuaderno y encierran ellos también la primera letra de su nombre en un círculo. Mientras los niños hacen la tarea, el maestro/a pasa por los grupos y se fija en alumnos/as que tienen nombre que empieza por A.

Tareas 10 a 14: Nombres que empiezan por vocal.

Aprendizaje de las vocales.

Modelo de tarea 10 a 14:

La maestra o maestro hace pasar al frente a un niño/a que tenga nombre que empieza por A.

El niño/a pasa al frente y dialoga con el maestro/a. Por ejemplo:

Pasa Amanda.

Maestra/o: ¿Cómo te llamás?

Alumna: Amanda/ Me llamo Amanda/ Yo me llamo Amanda.

Maestra/o: Muy bien, Amanda. ¿Podés escribir en la pizarra la primera letra de tu nombre?

El maestro/a ayuda al alumno o alumna a fijarse en su nombre y escribir la A. Luego explica a la clase, por ejemplo: "La primera letra del nombre Amanda se llama A". La señala. La vuelve a escribir bien grande. Escribe el nombre AMANDA y encierra la A en un círculo. Pregunta a la clase: "¿Quién tiene un nombre que empieza con la A?" Les pide: "Levanten

la mano los que tengan un nombre que empieza con la A.”

Hace pasar a 4 niños que tengan nombres que empiecen por A. Se repite el diálogo. Quedan los nombres escritos en la pizarra.

En el cuaderno: Título: **La A**. Los niños copian los cuatro nombres con A. Encierran en un círculo la letra inicial de cada nombre.

Luego se repite la actividad anterior con cada una de las vocales restantes en el orden E, I, O, U.

Importante: Si no hay nombres con alguna vocal la maestra/o inventa un personaje.

Dice, por ejemplo: “Yo tengo un tío que se llama UBALDO, es amigo de ÚRSULA y de ULISES.”

Escribe los nombres con U en el pizarrón. Invita a pasar al frente a niños para que escriban la U.

¿Cuál es el resultado de las tareas 10 a 14?

Niños y niñas trabajaron por primera vez con las vocales a través de un conjunto de cinco tareas, una para cada vocal. También practicaron la escritura de nombres que empiezan por cada vocal en el pizarrón y en el cuaderno.

Al final, el maestro /a escribe:

LAS VOCALES
A E I O U

Los niños copian esta síntesis en sus cuadernos.

Lectura en Biblioteca o espacio alternativo: Leen de María E. Walsh “La plapla”

Comentan: ¿Qué pasaría si nos encontramos con una letra que canta y baila, como le pasó a Felipito?

• Tareas número 15 a 19. Tareas integradoras. Reconocer nombres con/sin una vocal específica dentro del nombre:

El maestro/a traza una línea vertical. De un lado de la línea escribe **CON A**; del otro lado de la línea escribe **SIN A**.

Los niños copian eso en sus cuadernos.

CON A SIN A

El maestro/a fijándose en la lista de asistencia escribe nombres de niños del curso en el pizarrón, los niños los observan y en grupos de dos deciden si van en una columna o en la otra.

NOTA IMPORTANTE: el maestro o maestra debe buscar siempre ejemplos entre los nombres de los niños del curso y debe decirles: “Voy a escribir el nombre xxx. ¿Quién se llama xxx?” o “Voy a escribir un nombre. Miren con atención y levante la mano el que se llama así.” De esta forma, los niños siempre están atentos tratando de leer.

AMANDA ERNESTO CLAUDIO PEDRO...

La tarea se repite primero de manera colectiva y después se copia en el cuaderno con cada una de las vocales.

Con E sin E (MATILDE, LETICIA, PEDRO /// SARA, LAURA, SANTIAGO)

Con I sin I (LILIANA, KARINA, MARIO /// LUCAS, PABLO, ANA)

Con O sin O (MÓNICA, OSCAR, PATRICIO /// JULIÁN, LUIS, MARIELA)

Con U sin U (LUCÍA, LAURA, HUGO /// ELENA, CAROLA, GABRIEL)

• Tarea evaluativa que recupera el proceso realizado hasta la fecha:

El maestro/a prepara una evaluación individual con 5 ó 6 temas. Escribe en cada hoja el nombre y apellido de cada alumno y un conjunto de nombres. Los nombres deben ser cortos y largos, algunos deben empezar con vocal y otros con consonante. Damos un ejemplo.

Nombre y apellido del alumno/a: XXX XXXX XX

AMELIA SUSANA ANA OMAR OLEGARIO ERNESTINA INÉS

CATALINA SINFOROSA UBALDO PATRICIO PÍA.

Antes de evaluar, el docente modela la tarea hasta que los alumnos entienden claramente lo que tienen que hacer.

El maestro/ a escribe en el pizarrón una lista de nombres que no figuren en las hojas que entregó a los alumnos. Estos nombres le sirven para explicar la tarea que deben hacer los niños en su hoja individual. Para que los alumnos se acostumbren a leer y atender a las consignas de trabajo, el docente siempre tiene que ejemplificar lo que está pidiendo para realizar. Lo lee, lo explica, pregunta quién tiene dudas con respecto a la tarea y repite la consigna tantas veces como sea necesario hasta que todos empiecen el trabajo. A modo de ejemplo se detalla una posible intervención del docente.

MUY IMPORTANTE: Es el maestro o maestra quien enseña cómo se responde a una evaluación

El maestro/a explica la primera consigna y la resuelve en el pizarrón, con los nombres que escribió allí y que ningún alumno tiene. Mientras resuelve va explicando cómo interpreta la consigna. Dice algo como lo que sigue:

1. *Tengo que encerrar en un círculo el nombre que empieza con vocal.*

Pregunta: ¿Cómo hago? Da tiempo para que los niños lean y contesten. Los ayuda a pensar y a contestar repitiéndoles la pregunta si es necesario. Después modela la respuesta: "Ahora miro todos los nombres y la primera letra de cada nombre. Miren, el primer nombre es PABLO. Miro esta, la P (el maestro la señala). ¿Tengo que encerrarla en un círculo? Espera que los niños contesten y reformula la respuesta: No, porque tengo que encerrar las vocales. Las vocales son **A E I O U**. La P no es vocal. Tengo que seguir buscando. Miro el siguiente nombre AURORA. Ese nombre empieza por A, que es vocal. Entonces encierro el nombre en un círculo. "

Así el maestro está modelando el comportamiento que luego tendrá que poner en marcha el alumno. Recordemos que los alumnos son niños y niñas y no nacieron en la escuela. Si nadie les enseña no saben cómo se entienden y se responden las consignas. Los docentes deben modelar y explicar cómo se deben entender las consignas de las evaluaciones.

Una vez que el maestro/a modeló la primera consigna, pregunta a los alumnos si entienden lo que tienen que hacer. Les pide a uno o dos niños que expliquen lo que él hizo, los ayuda a explicar hasta que todos entienden lo que hay que hacer. Entonces les indica que respondan a esa consigna en sus hojas. Les da tiempo para resolver y después repite el modelado con la segunda consigna. Así hasta terminar la evaluación. Después retira las producciones.

Las consignas de esta evaluación son:

- Encerrar en un círculo los nombres que empiezan con vocal
- Buscar un nombre corto y copiarlo.
- Buscar un nombre largo y copiarlo.

En todas las actividades presentadas hasta aquí se advierten momentos de evaluación producto de trabajos realizados por el grupo clase así como otros realizados por los alumnos en sus cuadernos, individualmente. Ambas formas de evaluación son importantes y complementarias.

Es muy interesante que se recoja información acerca de los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos junto al docente y a su grupo, pero también es imprescindible que conozcamos la trayectoria individual de cada niño/a a fin de apreciar los resultados en el desarrollo de las secuencias trabajadas. Muchas veces el trabajo grupal esconde las dificultades que puede tener un alumno en particular.

Cuando comienza el año escolar y se desarrollan las primeras secuencias de enseñanza, el docente advierte lo que los alumnos saben, lo que saben hacer y cómo se comportan con su grupo de pares. La evaluación en la escuela tiene una primera fase llamada *evaluación inicial* donde se obtiene información sobre estos puntos.

A medida que se desarrolla la tarea en el aula se puede dar cuenta de cómo aprenden los niños/as para adaptarse a las situaciones planteadas. Es así como a partir de *la evaluación de proceso* se recogen informaciones acerca de los distintos niveles de aprovechamiento de los niños/as cuando realizan tanto las tareas compartidas como las individuales. Además y fundamentalmente se recoge información que permite reconducir el proceso de enseñanza del docente.

En efecto, en estas instancias no sólo se recupera información acerca de los contenidos trabajados sino también de las metodologías utilizadas, del proceso que fue ofrecido a los alumnos/as para la adquisición de las competencias, de algunas situaciones de enseñanza que les presentan más o menos dificultades al grupo.

Junto a estos contenidos evaluados se obtiene información respecto de otros contenidos que se refieren al plano de la socialización del niño en la escuela: cooperación en la tarea, respeto por el aporte de los otros, ayuda mutua, entusiasmo frente a las propuestas del docente, entre muchos otros.

Cada secuencia de enseñanza debe ser objeto de pequeñas evaluaciones integradoras de los saberes en situaciones más complejas, evaluaciones que permitirán además revisar las propuestas didácticas que el docente diseña y su pertinencia con el grupo escolar.

Toda evaluación debe ser comunicable. En este sentido los alumnos en primera instancia, los padres y las autoridades deben comprender fácilmente la situación de cada niño/a. Sugerimos que para poder tomar decisiones y modificar rumbos en la tarea del día a día, se cuente con una lista de control o cotejo⁸ que permite fácilmente llevar una adecuada fotografía de la situación de cada niño y del grupo. Por supuesto que esta no anula todas las otras formas posibles de recoger la información necesaria.

Sólo a modo de ejemplo presentamos un registro posible y sencillo:

En las columnas verticales se registran logros para cada uno de los alumnos con una escala cualitativa: ej: MB; B; TD (tiene dificultades). Se detallan competencias a lograr.

Nombre y Apellido	1	2	3	4	5	6---7---8---9---10
Juan	MB	B	MB	No	No	Si-MB
Pedro						
Maria						
Estela						
Ramiro						



8. Lista de control o cotejo: Es una guía de observación donde aparecen las características principales de las competencias que se desean observar. A partir de ella se busca información sobre la presencia o ausencia del rasgo buscado.

1. Reconoce o diferencia vocales y consonantes
2. Reconoce y diferencia elementos entre distractores
3. Escribe solo sin dificultad
4. Escribe con ausencia de letras
5. Lee de forma incompleta
6. Se integra con sus pares
7. Atiende y comprende consignas, etc.

Estas competencias se formulan de acuerdo con la propuesta pedagógica que lleve adelante el docente y su intención educativa. Las consignadas sólo tienen valor ilustrativo. Con respecto a la escala cualitativa utilizada queda a criterio del docente la que mejor recoja los datos evaluativos. Puede ser: muy bueno; bueno; tiene dificultades. También se puede utilizar: siempre; a veces, con ayuda.

Como se observa en el ejemplo la lectura horizontal de la Lista de Cotejo permite rápidamente ver la situación de cada alumno/a y la lectura vertical permite apreciar la situación en la que está el grupo clase frente a la competencia evaluada.

Otra forma de expresar estos resultados es recoger información según tres niveles:

Correcto (C): El alumno/a resuelve correctamente entre el 75% y el 100% de las tareas.

Parcialmente correcto (PC): El alumno/a resuelve correctamente entre el 30% y el 70% de las tareas.

Incorrecto (I): El alumno resuelve correctamente el 25% o menos.

De todas maneras, siempre y para todos los niños, **después de la evaluación se anotan en el pizarrón los temas y se resuelven colectivamente con el maestro/a. Es el momento para que todos repasen.**

Es muy importante que se consignen en este repaso colectivo los errores que aparecen en las pruebas. Esta vuelta sobre los temas permitirá a los alumnos/as revisar sus trabajos y corregir los errores. Si el maestro, desde el primer día, incorpora en sus tareas los ejercicios de corrección colectiva, estos no serán asumidos por los niños/as con temor a ser sancionados sino como otra instancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces los niños más tímidos que no se animan a preguntar o a participar o los más inseguros en esta instancia pueden volver a revisar los temas o aspectos que les presentan dudas.

Tareas 20 a 27: Nombres que empiezan con consonantes

Contenido: Los niños empiezan a conocer algunas consonantes que no plantean problemas de correspondencia con el sonido.

El maestro/a pregunta: “¿Quién tiene un nombre que NO empieza con A, E, I, O, U? ¿Quién tiene un nombre que NO empieza por vocal?”

Los niños levantan la mano. El maestro/maestra hace pasar a niños cuyos nombres em-

piecen con las siguientes letras: M, T, D, P, L, F, R, N.

Primero pasan niños que tienen nombre que comienza con P. Dicen su nombre, lo escriben en la pizarra con ayuda del maestro/a. Encierran la letra inicial en un círculo. La maestra/o explica qué letra es. Pide a los niños de la clase que piensen palabras que empiezan con sonido P y por lo tanto se escriben con letra P. Pueden ser nombres propios o cualquier palabra. El maestro/a escribe las palabras que le van dictando los niños y subraya en cada nombre la letra P.

Se repite toda la secuencia anterior con las restantes consonantes de la lista que dimos en el párrafo anterior. Son siete consonantes, de manera que hay siete tareas en la pizarra primero y en el cuaderno después. Con cada consonante los niños copian la letra y los nombres en el cuaderno. Ponen como título, por ejemplo:

LA M
MANUEL
MARCOS...

Como las consonantes y las nuevas palabras necesitan de tiempo para reconocerlas, utilizarlas, escribirlas, leerlas, etc. el maestro/a le asignará el tiempo adecuado a la situación de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, el criterio del docente es el que permite regular la duración de la tarea.

Lectura en Biblioteca o espacio alternativo

Leen de Silvia Schujer "La letra durmiente" en Cuentos y chinventos, Ed Colihue, 1986

Comentan: En el cuento una letra decide desaparecer. ¿Cómo quedan escritos y cómo se leen los textos sin esa letra? Los alumnos proponen la desaparición de otras letras y ven cómo quedan sus nombres sin ellas.

Resumen didáctico y orientaciones para los maestros y maestras noveles:

Los niños han realizado 27 tareas con sus nombres y los de sus compañeros. Estas tareas sirvieron para:

- Partir de un contenido familiar para los niños, su nombre.
- Leer y escribir nombres que les permitieron experimentar cómo se lee y se escribe en español, porque desarrollaron la siguiente secuencia didáctica:
 - Se presentaron oralmente, preguntaron y respondieron acerca de su nombre.
 - Leyeron y escribieron globalmente su nombre.
 - Observaron que los nombres estaban formados por letras, contaron las letras y compararon las cantidades en distintos nombres. Este ejercicio sirvió para que fijaran su atención en que las palabras están formadas por las letras en un orden.
 - Aprendieron las vocales leyendo y escribiendo nombres que empezaban con ellas.

Después escribieron cuáles son las vocales en español.

–Aprendieron algunas consonantes leyendo y escribiendo nombres que empezaban con ellas.

–Analizaron internamente cómo estaban escritos los nombres cuando buscaron vocales y consonantes conocidas en principios y finales.

Escribieron nombres al dictado, armándolos con letras movibles y escribiéndolos en la pizarra, en el cuaderno y en carteles.

Todo esto lo hicieron pensando, intercambiando ideas con su grupo, realizando actividades, con la guía y la enseñanza de su maestro o maestra.

Además, al preparar guardas decorativas para decorar los afiches y carteles estuvieron ejercitando la motricidad y el trazado según pautas dadas por el maestro, pero esta tarea la hicieron en una hora de clase de espacios curriculares vinculados con plástica exclusivamente y en su casa, sin emplear para esa ejercitación el tiempo de la clase destinada a la alfabetización.

Todas las semanas se les leyó un cuento (o recitaron poesía o cantaron juntos, según lo determine el docente) con lo cual se realizó un importante trabajo cultural.

Sobre la misma estructura secuencial, los y las docentes pueden continuar el trabajo incorporando tareas como:

- Diferenciar entre nombres de personas y de cosas.
- Diferenciar entre nombres de niños y de niñas.
- Escritura de breves frases modeladas: Yo me llamo. Mi papá se llama. Mi mamá se llama.
- Observación del alfabeto completo e identificación de las letras que ya conocen y las letras que todavía tienen que aprender.

Y otras tareas que docente novel y formador diseñen.

Como dijimos al principio, los niños que cursan el primer grado tienen conocimientos diferentes. Algunos entienden más que otros cuando les hablan el español, algunos se animan a contestar aunque se equivoquen, otros son más tímidos. Eso no quiere decir que no puedan aprender. Todos los niños pueden hacerlo. Para que los niños y niñas puedan aprender y se entusiasmen con las tareas, los maestros y maestras tienen que seguir estas sencillas instrucciones:

Escriban las frases y palabras con letra bien grande, clara y sin errores en el pizarrón.

Cuando escriban una frase, señalen con la mano en tres tiempos:

Primero: la frase entera pasando la mano en forma continua. Así los niños observan que siempre se empieza a escribir por la izquierda y se termina por la derecha.

Segundo: Palabra por palabra pasando la mano en forma continua por cada palabra y levantando la mano entre cada palabra. Así los niños observan que entre cada palabra hay un espacio en blanco.

Tercero: Escriban otra vez debajo la primera palabra y señalen con la mano cada letra.

Después digan la palabra y señálenla en forma continua. Así con todas.

Sean expresivos. Hagan gestos para indicar, para señalar dónde deben escribir los niños, cuándo deben levantar la mano. Repitan las consignas varias veces. Pregunten a los niños si entienden lo que deben hacer.

Planificación del docente:

Armar un cronograma con los días de la semana con

- las horas destinadas a lengua,
- las horas destinadas a otras áreas
- un espacio semanal para la lectura de un cuento o el recitado de una poesía o la canción
- Distribuir las tareas de 1 a 27. Ver cuáles tareas llevan un día, dos o tres, según su complejidad.
- Calcular siempre un tiempo, después de cada evaluación, para compartir la reflexión sobre los aprendizajes realizados.

Secuencia propuesta para la orientación de docentes noveles a desarrollar en el comienzo del segundo grado

El segundo grado

Cuando el alumno comienza su segundo año de la escolaridad básica no le es ajena la situación vincular que se le propone en la escuela ni el respeto por las reglas de juego que ésta le solicita. Sin embargo, si bien han transcurrido sólo tres meses de vacaciones, es mucho el tiempo fuera del sistema formal para un niño de seis o siete años. El primer mes de clases del segundo grado debe ser el momento durante el cual el maestro y sus alumnos empiecen a revisar juntos la experiencia vivida durante el año anterior.

El docente novel debería preguntarse: ¿Qué saben estos alumnos? ¿Qué experiencias de aprendizaje demuestran haber tenido? ¿Cuáles son sus intereses? Asimismo, debe analizar los cuadernos de primer grado de sus alumnos y a partir de esa observación puede preguntarse: ¿Qué métodos de trabajo se pueden identificar en el desarrollo de las actividades? ¿Cuáles no están representados en estos cuadernos? Cuando los observa trabajar se interroga: ¿Dónde muestran dificultades? Las respuestas a estas preguntas le permitirán ir organizando su proyecto de enseñanza para el año escolar. Especialmente le permiten decidir por dónde comenzar y lo colocan en mejores condiciones de encarar una secuencia de trabajo adecuada al grupo. En este caso el docente novel, guiado por el acompañante, está encarando una evaluación inicial, fruto de las primeras experiencias educativas con el grupo de trabajo.

El o la docente del ISFD que acompañe al novel debe contribuir para que éste pueda definir más ajustadamente una propuesta de intervención mediante la organización de

secuencias de trabajo⁹ que, teniendo en cuenta el saber experto, incluirá permanentes adaptaciones a las características de la enseñanza y del grupo de alumnos.

Es así como este primer período de trabajo debería manejarse con la mayor solvencia a fin de poder recoger saberes, competencias, debilidades, fortalezas que caracterizan al grupo de alumnos y poder diseñar así el punto de partida de la planificación o proyecto de trabajo anual.

Es en este momento cuando el docente novel se beneficiará en su comprensión de las complejidades inherentes al proceso de alfabetización inicial, si encuentra en el acompañamiento la guía para reflexionar en torno de los siguientes aspectos¹⁰:

- Al finalizar el primer grado, en las evaluaciones de cierre y a la hora de elaborar los informes finales, se observa que a pesar de haber recibido la misma propuesta de enseñanza, los alumnos y alumnas no constituyen un grupo homogéneo. Algunos alumnos han avanzado satisfactoriamente, en tanto que otros han transitado el primer año escolar con distinto grado de dificultad. También se observa que algunos niños tan sólo al final del año empezaron a comprender los primeros contenidos relativos a la lectura y la escritura, los números y las operaciones, es decir relativos a los dos complejos sistemas simbólicos —alfabético y numérico— que han comenzado a aprender.

- El reinicio de las tareas en el segundo grado muestra que parte de las dificultades están en camino de superarse, otras se mantienen, pero, en general, aun los alumnos que terminaron el año con los logros previstos, inician el nuevo periodo con dudas y vacilaciones que parecían superadas. Estas inseguridades, que suelen interpretarse como falta de conocimiento por parte del niño o falta de enseñanza por parte del docente de primero, en realidad son propias del proceso de aprendizaje de estos sistemas que no se puede resolver en un solo año.

- Es fundamental comenzar el segundo año con un periodo de repaso, recuperación, consolidación y fortalecimiento de los aprendizajes del año anterior que contribuya para que todos los alumnos puedan avanzar y abordar de la mejor manera los desafíos del nuevo año de trabajo.

¿Por qué repasar constituye un beneficio para todos los alumnos?

- Porque la mayor parte de lo que todos los niños aprenden a pensar y a hacer en el primer grado en relación con los sistemas lingüístico y matemático, al comienzo de segundo



9. La explicación didáctica acerca de las secuencias de enseñanza y sus características se encuentran en la propuesta para Primer año, en este material.

10. Se puede consultar sobre este mismo tema Melgar, S. y Zamero, M. Lengua 2 Todos pueden aprender AEPT UNICEF 2007 cuyos aportes se recuperan en este trabajo.

año siguen siendo contenidos que no pueden pensar ni hacer solos, sino con la ayuda del maestro. Por eso, en este período, no sólo repasan los contenidos sino que vuelven a interactuar con el estilo del docente para sostener, enseñar, ayudar e impulsar el pensar y el hacer de niñas y niños.

- Porque en todas las escuelas hay alumnos/as que han tenido distintos recorridos en sus aprendizajes y es necesario conocerlos e incorporarlos al grupo ya constituido.

- Porque en los casos de docentes nuevos frente al grupo, es necesario tener en cuenta que la familiarización de los niños con los diferentes estilos de enseñanza requiere un tiempo para el descubrimiento, fundamentalmente afectivo, que ellos tendrán que realizar mientras repasan los contenidos.

- Porque un docente que comprende que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo y le da tiempo al alumno para que se contacte nuevamente con lo que ya se trabajó el año anterior y para que pregunte lo que no entendió, está dando señales muy claras de que reconoce la complejidad del aprendizaje que están llevando a cabo.

En síntesis, durante el primer grado el alumno ha realizado sus primeros aprendizajes de la lectura y la escritura, conoció nuevos temas, ensayó caminos reflexivos y empleó diversas estrategias de apropiación, pudo comparar, reconoció semejanzas y diferencias, pudo intentar (con el grupo y su docente) hipótesis alternativas de abordaje en la disciplina, ensayó con ellos modos de entrada al conocimiento escolar que le pudieron proporcionar mayores o menores éxitos y realizó sus primeras producciones sólo o en grupo.

Estas competencias adquiridas, que puede profundizar con sus pares y la mirada atenta de su maestro, le permiten consolidar estrategias cognitivas que, al dejarlas en suspenso por el tiempo de receso escolar, es necesario retomar, reforzar, ensayar, a fin de ponerlos otra vez en el camino del trabajo compartido, metódico y organizado.

En este período de repaso el docente de segundo grado debería retomar algunos textos de los vistos durante 1° grado, para iniciar esta revisión con materiales conocidos por los niños para luego pasar a otros textos. El nuevo docente es un sujeto que tiene su estilo peculiar, que presenta de otra manera la tarea, por lo cual la revisión de textos conocidos no es vivida por el alumno como una mera repetición. Lo importante en este período es comprender que está pensado para revisar y reorganizar las estrategias cognitivas de los niños, volver a plantearse problemas de lectura y escritura y, por lo tanto, completar contenidos que han quedado pendientes y consolidar saberes sobre el lenguaje oral y escrito y sus relaciones.

¿Cuánto tiempo destinar a las tareas de repaso?

Un mes completo desde el comienzo de las clases, es el período mínimo absolutamente necesario para que los alumnos del segundo grado repasen lo que aprendieron en el primero, antes de comenzar con el desarrollo de nuevos conocimientos.

Después de ese mes, el/la docente implementa una evaluación de carácter diagnóstico que le permitirá reconocer el estado de situación de sus alumnos y pensar la planificación

anual tomando como base el posicionamiento de los niños en relación con los contenidos profundizados en el repaso.

Destinar algunos días más al repaso no constituye ningún problema ya que el docente, al seleccionar muy bien los textos utilizados y proponer actividades cada vez más complejas, está avanzando en el manejo cada vez más fluido del lenguaje oral y escrito. Nunca son suficientes estas experiencias compartidas para que el niño, que está iniciando su segundo año, pueda sentir que va dominando este rico universo lingüístico y comunicativo.

¿Qué tipos de actividades son convenientes para este período?

Para apoyar a los docentes noveles en esta instancia de comienzo de año, proponemos una posible lista de temas y actividades para cada semana de repaso. Al final de cada secuencia, se presenta un cronograma sugerido.

Organización semanal durante el mes inicial de repaso

- El primer día: Presentación de cada niño o niña. Cada uno se presenta a sí mismo. Escriben sus nombres. Arman una cartelera. Para el desarrollo de esta tarea los y las docentes releerán la secuencia propuesta para primer grado.
- Los siguientes días de repaso se inician con el control de asistencia por parte del alumado (ver esta actividad en la secuencia propuesta para 1° grado).
- Una vez por semana se desarrollan tareas de exploración de libros en la biblioteca del aula, de la escuela o de la comunidad (según las posibilidades), con lectura libre e individual y escucha de cuentos leídos por el/la docente.

• Primera semana: repaso sobre texto poético

Es importante que el docente acompañante y el novel profundicen los saberes compartidos durante la formación de grado en torno de la centralidad de la Literatura en la escolaridad.

Al respecto, ambos pueden retomar los aportes de *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica en el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial*, INFD, 2009-2010, distribuido en los profesorados del país durante 2010 y 2011.

Se recomienda la lectura completa del material, del cual reproducimos algunos párrafos extraídos de la ponencia de Teresa Colomer “*La literatura infantil en la escuela*” (op.cit. pp 17 a 27) a fin de subrayar la importancia del texto poético en la formación de lectores.

La literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1. *Iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada.*
2. *Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dra-*

máticas del discurso literario

3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Los niños y niñas alcanzan estos beneficios a través de distintos corpus literarios: la literatura de tradición oral, las obras clásicas y la literatura infantil que se produce actualmente (Colomer, 2010). Vamos a ver algunos ejemplos de ello.

1.1. La literatura de tradición oral

La literatura infantil supone que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de toda su educación literaria. Todas las culturas han creado y utilizado formas literarias para apoyar la adquisición del lenguaje de sus pequeños. Como describe Margaret Meek (2004), en ese proceso los niños y niñas aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. Por ejemplo, el poder otorgado a la palabra se muestra en el uso de conjuros, una fórmula verbal para enfrentar el sentimiento de temor ante situaciones determinadas. Los niños crecen con el juego y el lenguaje. A través de ambos se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego y lenguaje, juego y literatura, van siempre íntimamente unidos.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. Constatan, por ejemplo, que no debe hablarse sobre temas escatológicos, así que les encantará incluirlos en sus bromas y desafíos. Descubren que las reglas de funcionamiento de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés (“por el mar corren las liebres”) o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérboles (“era tan alto como la luna”, “tan pequeño como un grano de cebada” o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando imaginativamente las capacidades (“podía volar, hablar con los animales,

hacerse invisible”). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usarán las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etc.

En el juego también aprenden la existencia de convenciones regladas:

Al jugar, señalan las fronteras y crean rituales que marcan un espacio distinto de la realidad, de modo que pueden entender las convenciones que aíslan el espacio del mundo imaginado en la narración verbal (“había una vez...”). Fingen voces mientras juegan (la del monstruo que les persigue, la maternal al dirigirse a sus muñecos) y, por lo tanto, están preparados para hallar la mezcla de voces del narrador y los personajes que encuentran en los cuentos. Organizan el espacio de ficción anunciando “esto era...”, de manera que el uso de las metáforas no les ofrece mayor dificultad. Descubren que el discurso puede encerrarse o negarse a sí mismo (“¿quieres que te cuente el cuento de María Salamiento?” “yo no digo que...”), así que ahí están la paradoja o la metaficción. Observan que pueden llamar la atención de los demás planteando enigmas y adivinanzas o sentirse hábiles resolviendo el desafío intelectual que suponen. Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También notan que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc.

Tarea 1: Conversar acerca de los poemas leídos en el primer grado

En la primera tarea de conversación se recuerdan los poemas leídos en el primer grado, para lo cual se consultan los cuadernos correspondientes. Los niños manifiestan sus preferencias. Recitan los poemas que recuerdan. Se focalizan los aspectos culturales: qué poemas leyeron, sus características. El docente lee el poema del año anterior que ha seleccionado para el repaso. Entre todos comentan su significado y sentido. Si no es anónimo, se refieren al autor y su producción (pueden recitar otros poemas). Observan su forma: el ritmo, la rima, los recursos poéticos.

Tarea 2: Recitar

La siguiente tarea es el recitado y lectura en eco. El/la docente relee o canta el poema o la canción seleccionada. Luego reparte fotocopias del texto. A la vez, el/la docente lo tendrá escrito en un papel afiche o en el pizarrón.

En el cuaderno

Copian del pizarrón la fecha y revisan si se ha copiado bien con la guía del docente. Título: (el que corresponda al poema). Pegan la fotocopia con el texto del poema.

Tarea 3: Buscar palabras repetidas. Finales iguales y distintos.

Tarea grupal: Se trabaja primero con el texto del poema que estará escrito en el pizarrón. Buscan palabras repetidas y cuentan las veces que aparecen. Las marcan en el texto. Luego marcan las rimas con color.

Tarea individual en el cuaderno: En la fotocopia subrayan las palabras repetidas. Encierran en círculo las rimas. Escriben bajo el poema las palabras que se repiten y colocan al lado el número de repeticiones.

Tarea 4: Completar consultando el texto fuente

La/el docente escribe el poema en el pizarrón de manera que falten algunas palabras y en su lugar haya una línea de puntos. Entre todos los alumnos le dictan al docente las palabras que faltan, quien pregunta cómo se escribe cada palabra para que los niños piensen cómo se escribe.

En el cuaderno: La/el docente entrega una copia de la copla o poema con otras palabras faltantes cuyos espacios en blanco deben ser completados por cada niño. Pegan la copia la copia en el cuaderno y llenan los blancos con la guía del docente consultando el texto escrito en el pizarrón o el pegado anteriormente en el cuaderno. Luego de unos minutos se hace la puesta en común.

Tarea 5: Leer entre distractores

A esta altura, los alumnos recitaron el poema, buscaron palabras con distintas características, observaron las rimas, llenaron blancos. Es posible que el docente novel reconozca que los niños efectivamente repiten el poema, pero también es posible que se inquiete pensando que no leen sino que memorizan. Para desactivar la posible lectura mecánica, la búsqueda de palabras entre distractores exige la observación atenta de todas las palabras y las letras en su interior. Para realizar esta actividad, el/la docente escribe en el pizarrón una palabra del poema repetida dos o tres veces entre otras parecidas. Suspende la ayuda

e indica a los alumnos/as que la subrayen.

Ejemplo:

Subrayar todas las palabras CASA

CARA CAMA CASA PASA CASA CAPA CASA CANA CALA CASA

El/la docente les enseña a controlar la lectura a partir de la observación atenta de la escritura. Después entre todos leen las otras palabras que están en la tira.

En el cuaderno: Copian la tarea.

Tarea 6: Inventar rimas

En parejas, niños y niñas repasan las rimas que han identificado en el poema y piensan palabras que terminen igual, es decir piensan nuevas rimas. Cada niño dice su rima, pasa al pizarrón y la escribe.

Recordemos que es central en esta tarea que los alumnos pasen al pizarrón y escriban sus palabras con la colaboración del resto de los niños y la guía del docente.

En el cuaderno: Nuestras rimas. Copian las rimas que están en el pizarrón.

Cronograma sugerido

Primera semana de repaso en el primer mes de clases. Poesía				
Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Tarea: Presentación del grupo. Escritura de los nombres. Cartelera. Recuerdo de poemas aprendidos en primer grado. Selección de un poema para repaso. Aportes culturales. (Esta actividad puede prolongarse por dos o más días).	Tarea: control de asistencia. Copiar fecha. (Se repite durante todo el primer mes de clases) Lectura y recitado del poema seleccionado. Tarea: palabras repetidas. Principios y finales iguales y distintos.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea: completar blancos.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea: Leer entre distractores.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea: inventar rimas. Exploración de material de lectura. Escuchar un cuento.

• Segunda y tercera semanas: repaso de la secuencia didáctica sobre texto narrativo.

Así como hemos sugerido que docente formador y novel reflexionen en torno de la importancia del texto poético en la formación de los niños, es necesario repensar el aporte

que ofrece la narrativa.

El docente formador podrá ampliar las lecturas al respecto con otros autores, pero aquí reproducimos otro fragmento del material citado en el punto anterior que puede ser inspirador para orientar la reflexión.

Cuando (los niños) ya pueden entender una narración o seguir la lectura de cuentos, experimentan un tipo específico de comunicación. Ahí los niños abandonan el juego exterior y puede decirse que básicamente se sientan y escuchan. Pero esa actitud receptora está muy lejos de ser pasiva:

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la interacción habitual con el entorno, aquí se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Lo que en la vida real son acciones simultáneas y fluir del tiempo, en la narración son episodios que se fijan y se simplifican en un inicio, un desarrollo causal y una conclusión. Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas; se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras; se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma; se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos. Cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él ("otra vez") dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje.

La literatura infantil que proviene de la tradición oral también abre la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término de "imaginario" ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos.

Algunos de estos símbolos pueden corresponder, efectivamente, a toda la humanidad. Sería el caso del círculo como representación de

la perfección. Pero muchos aparecen encarnados en formas culturales específicas, como ocurre en el caso del olivo, expresión de paz, o del laurel, expresión de triunfo, en la cultura mediterránea. Por otra parte, la literatura recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad. En todos los casos, las personas utilizan estas imágenes, personajes o mitos para mejorar su manera de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo. Necesitan hacerlo, y la fuerza educativa de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez.

(Colomer, Teresa, op.cit.)

Tarea 1: La/El docente conversa con los niños acerca de los cuentos que leyeron el año anterior.

Los recuerdan y renarran. Los comparan. Manifiestan sus preferencias.

En el cuaderno: Contamos cuentos.

Tarea 2: El/La docente lee el cuento del año anterior que seleccionó para el repaso.

Lo lee en voz alta. Los niños escuchan atentamente. Entre todos comentan su significado y sentido. Se refieren al autor y su producción. Observan su forma y los recursos narrativos puestos en juego.

En el cuaderno: Nos leen un cuento

Tarea 3: Renarrar para recuperar la secuencia narrativa, los personajes y el conflicto.

Niños y niñas renarran con la guía del docente. El/la docente guía la renarración solicitando al grupo el ajuste a la secuencia temporal del relato, la mención de los personajes, tiempos y lugares, la lógica de las acciones y el conflicto. Mientras, anota en el pizarrón un grupo de palabras significativas o claves: nombres de los personajes, acciones principales, objetos importantes. Se recomienda que seleccione por lo menos seis palabras.

En el cuaderno: Renarramos y escribimos algunas palabras del cuento.

Tarea 4: Comparación y ordenamiento de palabras largas y cortas.

El docente escribe en el pizarrón varias palabras de distinta extensión tomadas del cuento. Los niños las ordenan de menor a mayor colectivamente. Anotan al costado de cada una cuántas letras tiene. Considerando que los niños están en segundo grado, sería importante incluir palabras del cuento que ofrezcan algún problema a la percepción auditiva para poder enseñarles a discriminar los sonidos y las letras, como por ejemplo, palabras que tengan los grupos internos CL, FR, CT o D final.

En el cuaderno: Palabras largas y cortas: Copian las palabras ordenadas de mayor a menor.

Tarea 5: Comparación de palabras

El docente puede tomar algunas palabras del cuento y armar familias de palabras. Por ejemplo: PAN PANCITO PANADERO PANADERÍA

Guía a los alumnos para que reconozcan qué partes de palabras se mantienen y cuáles partes cambian y en cada caso, qué significa la palabra.

En el cuaderno: Familia de palabras. Comparamos partes de palabras. (Copian del pizarrón).

Tarea 6: Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de las palabras.

Los niños/as, guiados por el/la docente, analizan las palabras de la actividad anterior en cuanto a la cantidad de letras que tienen y si son vocales o consonantes, repetidas o no. Analizan el orden en el que aparecen y cómo suena cada una. Este es el momento para repasar los nombres de las letras en el abecedario, las vocales y las consonantes. Pasan las palabras de la letra de imprenta a la letra de carta.

En el cuaderno: Pasamos a letras de carta.

Tarea 7: Lectura de palabras entre distractores (por ejemplo, los nombres de los personajes). Ver fundamentaciones para la tarea en la secuencia anterior de poesía.

El docente escribirá en el pizarrón los nombres de los personajes del cuento. Es conveniente elegir un cuento que tenga varios nombres. Agregará otros que oficien de distractores. Consignas del trabajo:

- Reconocer los nombres de los personajes del cuento. Va pasando cada niño para encerrarlos con un círculo. La idea es que el niño que lo reconoció lo lea, luego lo confirman con la lectura oral el grupo clase y luego pasan a destacarlo en el pizarrón.
- Leer los otros nombres en voz alta. Señalarlo en el pizarrón con la mano.

En el cuaderno: Título: Lectura y escritura: Los nombres de los personajes. Copian del

pizarrón la tarea realizada.

Tarea 8: Ordenamiento de palabras que se presentan desordenadas en una oración

Ejemplo tomado de "Caperucita roja":

A lobo habló le Caperucita el

El/la docente y los niños resuelven colectivamente cada frase en el pizarrón, analizando qué palabra va primero, cuál va después y por qué; dónde se colocan la mayúscula y el punto.

En el cuaderno: Ordenamos. Copian otras las frases desordenadas y las ordenan.

Tarea 9: Escritura de oraciones. Revisión guiada por el/ la docente.

El/la docente propone a los alumnos/as que escriban oraciones pensadas por ellos sobre el cuento leído. Por ejemplo: *El lobo comió a la abuela. Caperucita no era obediente.*

Entre todos las escriben en el pizarrón con la guía del docente que los ayuda a revisar si escribieron bien: Mayúscula inicial. Punto final. Todas las palabras separadas. Todas las letras en las palabras. Las letras en forma correcta y legible.

En el cuaderno: Inventamos y escribimos. Copian las frases que escribieron en el pizarrón.

Tarea 10: Vocabulario aprendido

Docente y alumnos repasan todas las palabras que saben leer y escribir.

Cronograma sugerido

Segunda y tercera semana de repaso para desarrollar en el primer mes de clases. Cuento				
Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. El docente conversa con los niños acerca de los cuentos que leyeron el año anterior. Los recuerdan y renarran.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 2: El/la docente lee el cuento del año pasado que seleccionó para el repaso. Tarea 3: Renarrar.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 4: Comparación y ordenamiento de palabras largas y cortas.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 5: Comparación de palabras: empiezan o terminan igual o que son similares en alguna de sus partes.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 6: Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de las palabras. Exploración de material de lectura. Escuchar un cuento.

Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10
Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Repite la Tarea 6 con otras palabras del cuento: Análisis de la cantidad, orden, sonido y tipo de letras de las palabras.	Rutina: tomar asistencia. Tarea 7: Lectura de palabras entre distractores	Rutina: tomar asistencia. Tarea 8: Ordenamiento de palabras que se presentan desordenadas en una oración:	Rutina: tomar asistencia. Tarea 9: Escritura de oraciones. Revisión guiada por el docente.	Rutina: tomar asistencia. Tarea 10: Vocabulario aprendido Exploración de material de lectura. Escuchar un cuento.

8. Cuarta semana: repaso de la secuencia didáctica sobre texto instructivo.

El docente novel podrá conceptualizar la importancia de la enseñanza del texto instruccional. Es evidente que las necesidades comunicativas promueven la producción y el uso de textos que cumplen funciones específicas, es decir, sirven para diferentes propósitos. Algunos textos cumplen la función de indicar procedimientos, ordenar, programar, dirigir: son los textos instructivos o instruccionales, que están destinados a lograr la realización concreta de acciones, la ejecución de tareas específicas por parte del que los escucha o los lee.

Algunos ejemplos de textos instruccionales son los manuales de instrucciones para armar o usar artefactos domésticos e industriales, los folletos con instrucciones sobre el uso de distintos productos, las indicaciones, reglamentos y las recetas de cocina como las que por lo general trabajan los niños de primer año.

En la vida escolar, el discurso instruccional se utiliza cotidianamente en las consignas, que ocupan un lugar importante en la organización de las actividades del aula y de las tareas para la casa. Todos los alumnos y las alumnas, pero muy especialmente los más pequeños, que cursan el primer ciclo, tienen dificultades de comprensión de consignas. Por eso es preciso desarrollar en el primer ciclo la comprensión de textos instruccionales necesarios para la vida en la escuela (las consignas) y la comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños y las niñas (recetas, instrucciones para jugar o elaborar un objeto).

Tarea 1: Conversar

En la primera tarea de conversación se focalizan los aspectos culturales de las recetas de cocina. Características. Recetas conocidas. El docente lee el texto de receta que ha seleccionado del cuaderno de primer grado para repasar.

Tarea 2: Escuchar y recordar

La siguiente tarea es la escucha atenta. El/la docente lee la receta seleccionada. Luego pregunta a los alumnos de qué es la receta, cuáles son los ingredientes, cómo es la preparación. Procura que la recuerden bien.

Luego reparte fotocopias del texto. A la vez, el/la docente lo tendrá escrito en un papel afiche o en el pizarrón.

En el cuaderno

Copian del pizarrón la fecha y revisan si se ha copiado bien con la guía del docente. Título: (el que corresponda a la receta). Pegan la fotocopia con el texto que han leído.

Tarea 3: Reconocer las partes del texto. Buscar palabras repetidas.

Tarea grupal: Buscan los nombres de las partes de la receta. Buscan palabras repetidas y cuentan las veces que aparecen. Las marcan en el texto.

En el cuaderno: Copian la tarea que han realizado colectivamente.

Tarea 4: Completar consultando el texto fuente

La/el docente reparte copias de la Preparación de la receta con blancos para ser completados por los alumnos; éstos trabajarán en parejas y consultando el texto escrito en el pizarrón o pegado en el cuaderno.

En el cuaderno: Pegan la copia con los espacios en blanco. Completan los blancos con la guía de l docente.

Tarea 5: Leer entre distractores

El/la docente escribe en el pizarrón una palabra de la receta repetida dos o tres veces entre otras parecidas. Suspende la ayuda e indica a los alumnos/as que la subrayen.

Ejemplo:

Subrayar todas las palabras MANZANA

MANZANA MARACA MACANA MANZANA MANZANITA MANZANA MANZANERA

El/la docente les enseña a controlar la escritura. Después entre todos leen las otras palabras que están en la tira.

En el cuaderno: Copian la tarea.

Tarea 6: Inventar una receta con nuevos ingredientes

En parejas piensan ingredientes de alguna comida común en la zona. Cada grupo pasa al pizarrón y los escribe. Entre todos revisan la escritura ayudados por el docente. Recordemos que es central en esta tarea que los alumnos pasen al pizarrón y escriban sus palabras con la colaboración del resto de los niños y la guía del docente.

En el cuaderno: Ingredientes para hacer (aquí va el nombre de la comida elegida). Copian los que están en el pizarrón.

Cronograma sugerido

Cuarta Semana de repaso en el primer mes de clases. Receta				
Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 1: Conversar	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 2: Escuchar y recordar. Tarea 3: Reconocer las partes del texto. Buscar palabras repetidas.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 4: Completar consultando el texto fuente	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 5: Leer entre distractores.	Rutina: tomar asistencia. Copiar fecha. Tarea 6: inventar nuevos ingredientes. Exploración de material de lectura. Escuchar un cuento.

Al finalizar el mes de repaso, los alumnos y alumnas están en condiciones de iniciar las actividades del segundo año con mayor seguridad porque han tenido oportunidad de afianzar los conocimientos adquiridos en primer año.

Junto con los contenidos desarrollados durante el mes a partir de los recursos que se han utilizado el docente novel va utilizando diversas metodologías de abordaje disciplinario, que a la vez son apropiadas por el alumno o alumna del segundo grado.

Como se ha visto hasta aquí en todos los casos hay una organización secuenciada del trabajo en clase. La tarea se presenta, se lee en voz alta, se reconoce el tipo de texto escrito, se analizan sus partes, se las comparan, se reconocen similitudes y diferencias, se aparean palabras por similitud o por complementariedad, se las hace reconocer entre distractores, se escriben algunas y se corrigen siempre en grupos de pares y con ayuda del maestro, se completan frases, se escriben textos nuevos.

Estas actividades realizadas en el aula permiten profundizar el uso de metodologías específicas del área de Lengua. Por supuesto que en cuanto se refiere al uso del lenguaje oral y escrito estos contenidos son transversales a otras asignaturas del curriculum escolar. El trabajo en las otras áreas profundiza además lo propia de cada una para lo cual el área

de Lengua aporta lo que se refiere al uso del lenguaje oral y escrito. Estas adquisiciones en la escuela con sus múltiples especificidades le permiten al alumno ir construyendo un trabajo cada vez más autónomo.

Al mismo tiempo, al realizar estas tareas, los niños/as van reconociendo el valor del trabajo compartido, la importancia de atender los aportes de los otros y de su docente, el esfuerzo que requiere la adquisición de los conocimientos, la importancia que tiene en esta adquisición el haber transitado un camino ordenado y metódico.

En el área de Lengua adquiere especial relevancia el hecho de apreciar toda la riqueza que encierra el acto de comunicación tanto oral como escrita, además, contribuye a afianzar la autoestima del alumno el hecho de poder usar y crear distintos tipos de discursos y que otras personas los puedan comprender.

El alumno/a debe recibir todos los estímulos necesarios para reconocer que estos aspectos del trabajo escolar son contenidos que va a ir consolidando a través del uso y el trabajo sostenido.

&

Dos experiencias

&

"La experiencia, en cuanto saber retrospectivo, acumulativo, nunca es totalmente congruente con todas las experiencias inmediatas, de las que solo puede preservar de una manera desigual y selectiva."

Jay, Martin (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal, Buenos Aires, Paidós.

Desde el Programa Acompañar a los docentes noveles del INFD se propuso una unidad didáctica de Alfabetización inicial para primero y segundo grado de la escuela primaria y se llevaron a cabo dos experiencias en dos escuelas de la provincia de Neuquén. Una de ellas se implementó en la Escuela N° 2 de la ciudad de Neuquén y fue llevada a la práctica por la novel Paola Suárez y otra en una escuela de la localidad de Zapala por los maestros Eugenia Vargas y Alejandro Soto. La puesta en marcha de la propuesta didáctica fue acompañada por docentes del Instituto de Formación docente N° 12 de la ciudad de Neuquén y por los profesores del ISFD N° 13 de Zapala. En estas dos experiencias podemos reconstruir el proceso desafiante de acompañar a los docentes noveles y, a su vez, los interrogantes, impresiones y vivencias de los noveles de implementar la unidad didáctica en sus escuelas y con sus alumnos. Para ir descubriendo juntos este proceso de acompañar y de ser acompañados, iremos presentando relatos, cartas, intercambios vía correo electrónico, entrevistas, guiones conjeturales, registros de clases que dan cuenta de cómo se llevó a cabo la experiencia en cada una de las dos escuelas donde se implementó la unidad didáctica.

&



Anudando redes: una experiencia de trabajo colaborativo en la ciudad de Neuquén

Denisse Alvarez Ania
Gabriela Tagliavini

"Ya que se trata de elegir, procura elegir siempre aquellas opciones que permiten luego mayor número de otras opciones posibles (...). Elige lo que te abre: a otros, a nuevas experiencias, a diversas alegrías. Evita lo que te encierra. Por lo demás, ¡suerte! Y también, aquello otro que una voz parecida a la mía te gritó aquel día en tu sueño cuando amenazaba arrastrarte el torbellino: ¡confianza!"

Savater, Fernando *Ética para Amador*

Abrirse a una nueva experiencia, a los otros, a diversas alegrías. Una opción que favoreció otras múltiples opciones. Todo eso significó nuestro ingreso a esta experiencia de trabajo colaborativo entre docentes del IFD N° 12 de Neuquén, Paola –una docente novel-, Estela (la vicedirectora de la Escuela Primaria N° 2) y especialistas en alfabetización del INFD.

Cuando recibimos la propuesta, pensamos que iba a ser muy difícil encontrar una profesora novel que estuviera en primer grado y que quisiera aventurarse a abrir las puertas de su aula para repensar, junto a nosotras, algunas de las problemáticas vinculadas con la alfabetización inicial y sus primeros desempeños como docente.

Sin embargo, desde nuestros primeros contactos, Paola demostró un gran entusiasmo por sumarse y muchos deseos de seguir creciendo en su desempeño profesional, a través del intercambio con profesoras del Instituto en el que cursó su carrera y con una docente de su escuela actual, quien con muchos años de experiencia en primer grado, estaba dispuesta a acompañarla en esta propuesta.

En nuestras primeras reuniones, uno de los temas de discusión fue acerca de los alcances del rol de "docente acompañante" y no tardamos en acordar en que el acompañamiento es un ejercicio de involucramiento y de distanciamiento permanente que implica, entre

otras cosas, proponer, sugerir, monitorear; generar reuniones de trabajo para la discusión ante diferentes interpretaciones, así como también, para la búsqueda de soluciones creativas. En síntesis, apostamos por un acompañamiento reflexivo, con el objeto de ayudar a una docente novel a reflexionar sobre su práctica, "sustentando y concretando un proceso transformativo de la misma, a partir del análisis crítico de situaciones observadas y experimentadas en el ejercicio real de la enseñanza" (Cornejo, J. y otros, 2008).

Otro de nuestros debates fue: ¿por qué sumarnos a una propuesta tendiente a repensar la alfabetización inicial? En este punto pensamos que la formación de lectores y escritores en el inicio de la escolaridad básica es un tema aún pendiente de profundización, que demanda la necesidad de reflexionar y replantearse el camino recorrido, para visualizar aspectos problemáticos y encontrar nuevas significaciones que impliquen avanzar, poner en cuestionamiento certezas construidas, buscar nuevas respuestas a viejos problemas.

Somos conscientes de que la alfabetización inicial es la instancia concreta para que niños y niñas tengan la oportunidad de construir y/o fortalecer su universo simbólico a través de la participación en prácticas donde intervengan múltiples formas de representación que son patrimonios culturales, a la vez que sistemas de comunicación social y herramientas para el aprendizaje en todas las áreas escolares.

La experiencia fue una opción que abrió nuevas opciones ya que, a medida que fuimos desarrollando la propuesta, fuimos encontrándole nuevas aristas: un rico intercambio con otros/as docentes de la escuela primaria y con otros/as colegas del IFD, la posibilidad de repensar nuestras propias prácticas como formadores de futuros alfabetizadores, la experimentación con diversas formas de registro de las prácticas, la elaboración de producciones que dan cuenta de la reflexión sobre la práctica, entre otras.

En este marco, es que se constituyeron en gratos espacios de intercambio los momentos en los que nos reunimos a compartir bibliografía o a analizar los registros de las clases para decidir cómo seguir.

En cuanto a lo vivido en el aula, fue de una enorme riqueza poder compartir junto a Paola el proceso por el cual los alumnos y alumnas de primer grado, a través de propuestas variadas y a partir de consignas que abrieron paso a la producción colectiva, a la invención y a la imaginación; trabajaron con unidades significativas (palabras, frases, textos) y, entre cosas, se iniciaron en el descubrimiento de las diferencias entre la comunicación oral y la comunicación escrita y en el reconocimiento de las características de la lengua escrita y sus convenciones.

En cada una de las clases, el intercambio grupal y los andamiajes aportados por la docente fueron claves en los avances lingüísticos y cognitivos de niños y niñas; así al cabo de un mes de trabajo se pudo observar en sus escrituras importantes cambios pasando de formas pre-convencionales a casi convencionales de escritura. En síntesis, podemos hablar de prácticas que dejaron huellas imborrables, y como señala Silvia Finocchio, generaron "experiencias importantes en la conquista de la escritura".

Prof. Gabriela Tagliavini

Experiencias de lectura y escritura en primer grado

Quisiera compartir, en principio, lo que significó para mí el ingreso a ese espacio donde niños, niñas y una joven maestra (Paola) comparten las tardes aprendiendo y enseñando tantas cosas importantes. El espacio es muy acogedor una sala luminosa, cálida, rebotante de la juventud y la frescura de los niños y niñas y la maestra Paola. La vida, la alegría de lo cotidiano, de descubrir el aprendizaje de la lectura y la escritura aparecían ante mi mirada sorprendida. Compartir ese escenario fue una experiencia muy rica para mí, en cierta medida un privilegio. Del que, por momentos, era consciente. Me sentí una extranjera que miraba desde el extrañamiento esa experiencia que fluía ante mis ojos. Seguramente las cuestiones generacionales, de recorridos de formación, de espacios habituales de trabajo han ayudado a que pudiera mirar, por momentos, ese devenir como si fuera la primera vez que lo tuviera ante mis ojos. Desde ese día cada vez que, por casualidad, veo a una niña o niño pequeño poniendo en juego sus saberes en torno a la lectura y la escritura, enfrentándose a todo lo que aún no sabe, me detengo a contemplarlo como si un hecho maravilloso, mágico se presentara ante mí. Creo que esta experiencia me ha permitido hacer visible, de nuevo, esos pequeños y pequeñas que cotidianamente, sin permisos ni restricciones ponen en juego y amplían saberes en torno a la alfabetización.

Entre los momentos que tuvimos la oportunidad de observar, muchos han sido de gran significatividad y resonancia. Pero, dada la extensión de este escrito, quisiera detenerme en dos situaciones. Una de ellas se da frente al pizarrón, cuando los niños y niñas trabajan completando un afiche con palabras que empiezan con "T". Se trata, entonces, de una instancia colectiva. El otro evento es individual, durante el trabajo de uno de los niños en su cuaderno.

Paola ha pegado en el pizarrón un afiche, bajito, a una altura que a los chicos y chicas les será fácil trabajar la consigna: "escribir palabras que empiecen con 'T'". Para hacerlo, tendrán la oportunidad de escribir con *los marcadores de la maestra*, que, según parece, valoran mucho y, además, de escribir en el pizarrón.

Hay una nena que ocupa el lugar de la experta; de hecho, valida la intervención de los compañeros/as. Es un andamiaje para los demás niños/as.

Franco: Te...te...cho! Techo!!!

Paola: bien, Franco, techo! ¿Qué más?

Santiago: te...te...tela!!!

Caro: sí, tela, sí...

Sebastián: telaraña!

Caro: Maestra, dijo telaraña!!! Si, esa sí!!!

Paola sonríe, asiente.

Caro: telar, telar también...

Paola: y también... también con qué empieza???

Caro y Franco: Con tttttt!!!!

El análisis de las palabras no es una tarea cognitiva sencilla para los niños. Por ello muestran idas y vueltas en su apropiación. Hay niños, como Franco, que pueden hacer un trabajo impecable desde la conciencia fonológica, pero que luego, al no poder establecer una correspondencia letra-sonido se enoja, creo que se siente frustrado porque es consciente de sus límites en este momento. Aquí es donde el aula, como comunidad de lectores, cobra relevancia, para habilitar de nuevo, desde la confianza en sus posibilidades, a ese niño en proceso de alfabetización.

Se observan también, situaciones en las que los niños recodifican más rápidamente en voz baja, y luego pronuncian la palabra completa en forma fluida. Esto aparece en los grupos pequeños (escritura en el cuaderno) y también frente al pizarrón. En este caso, como Paola se ha colocado más lejos, los niños se sienten en un clima propicio para que los pares más avezados, como Caro, validen. Y ella lo hace gustosa.

Cuando los chicos tienen que transcribir la lista de palabras que escribieron en el pizarrón/afiche, al cuaderno, el contexto es de gran ayuda en el proceso de recodificación. En este caso, creo que es el recuerdo del contexto de producción lo que las ayuda a recordar lo que fue escrito en el pizarrón. Primero, recodifican el comienzo de las palabras, y luego las completan.

El andamiaje de la maestra es fundamental en la construcción de aprendizajes de estos niños y niñas. En algunos casos, Paola se detiene con algún chico e integra distintas unidades del lenguaje (sonidos, palabras) preguntando luego para que ellos sean quienes validen la respuesta. En otros casos, lo hace frente al grupo total. Me llama la atención la autonomía con la que se desenvuelven los chicos y chicas en la clase. Hay dos grupos que sostienen más la pre-tarea, conversan e incluso juegan. La novel, cada tanto, les pregunta cómo van, suavemente, de ninguna forma es intimidatoria su intervención. Llega un momento en que los grupos entran en tarea. A su ritmo, con su estilo, que no es precisamente el del “alumno modelo” pero que resulta muy interesante. En uno de esos grupos es que veo a un “copista” muy interesante que me inquieta. Una vez que ha entrado en tarea la sostiene sistemáticamente, hasta finalizar. Su trabajo es ir en busca de cada una de las letras que conforman la lista de palabras que debe escribir. Lo hace de a una. Busca y escribe de a una letra por vez. Su banco está al fondo del aula, por ello debe cruzar todo el espacio una y otra vez. Lo interesante es que en su cuaderno no repite ni una letra, ni altera jamás el orden. Si una tuviera la oportunidad de ver sólo la producción final, creería que se encuentra frente a un escritor experto, pero se trata de un tenaz constructor de aprendizajes de la lengua escrita que manifiesta, en este caso, sus habilidades perceptivas y motoras. Este niño que copia grafías del pizarrón para armar palabras en el cuaderno, cuando participa de la situación colectiva, nombrando palabras que comienzan con la letra indicada, manifiesta gran experticia (conciencia fonológica). En este sentido es que puedo decir que esta heterogeneidad de prácticas frente a la escritura manifiesta no sólo su complejidad sino la no linealidad en la construcción del

objeto, no hay etapas que se atraviesan. Lejos de ello, creo que es una muestra de los procesos que intervienen en su construcción.

Todos los niños desarrollan el lenguaje, pero no todos hablan la misma lengua ni lo hacen de igual manera, ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones. Esa diferencia en el espacio del aula es posibilidad de crecimiento, de aprendizajes. Las situaciones que tuvimos oportunidad de observar en el aula darían cuenta de ello. En diferentes ocasiones, los chicos y chicas preguntan al compañero de al lado, o simplemente lo imitaban, lo observaban. Vimos, también cómo el ver que los demás entraban en tarea, era un poderoso estímulo para abandonar la *pre-tarea*. Así los tiempos colectivos marcan el ritmo de los tiempos individuales, el grupo total funcionando como posibilidad. Hay dos pequeños grupos más conversadores y con más tendencia a dispersarse pero parecen tener un gran registro del clima del grupo total. Cuando ya todos están trabajando, ellos dejan las conversaciones íntimas, personales, los juegos para trabajar con una actitud comprometida. Incluso, en silencio.

Esta ha sido para nosotras una experiencia de formación que, como tal, nos ha transformado. De ser Paola, Gabriela, Estela y Denisse, pasamos a ser un equipo de investigación. Tan heterogéneo y rico como el grupo de niñas y niños de ese primer grado del turno tarde. Compartimos con los niños esa característica, y la curiosidad por seguir construyendo conocimientos en torno a la alfabetización en sentido amplio. Seguimos, en adelante, trabajando con la escuela, con los noveles, los antiguos y los que están en el medio, los que no son ni tan nuevos ni tan viejos pero que todos los días enfrentan el desafío de enseñar en la escuela pública. Con todos/as ellos/as seguimos pensando cómo hacemos para continuar abriendo puertas en el apasionante camino de la alfabetización de chicos y chicas.

Experiencias como esta son de gran riqueza para todos los que tenemos la oportunidad de participar en ellas. Nos permiten hacer fluidas las relaciones entre las instituciones formadoras y las escuelas, contribuyendo a salvar ese hiato entre la formación inicial y la llamada socialización profesional, por una parte. También permiten desandar el mito de la soledad del aula convirtiendo ese espacio que suele ser vivido por los docentes como íntimo, privado, en su real dimensión de espacio público, atravesado por múltiples determinaciones que lo exceden. Creo que el hecho de que una joven maestra, abra las puertas de su aula tal como lo hizo Paola, a la vicedirectora de la escuela y a las docentes del IFD, sienta un precedente político y académico en la escuela más que interesante. Es desde ahí que seguirá nuestro trabajo, recuperando el lugar de una joven docente que derriba barreras difíciles de sortear para los docentes, las jerarquías, los propios miedos e inseguridades acerca de la enseñanza en general y de la alfabetización en particular, el mito del aula como el propio castillo. Este lugar es el que nos ha permitido dar el primer paso para seguir construyendo conocimientos como equipo, ahora si, interinstitucional. Aventura que vivimos como un privilegio.

Pro f. Denisse Álvarez Ania

&



Alfabetizar en primero y segundo grado en una escuela de Zapala

Claudia Maribel Boetto
Gabriela Quiroga
Lorena Cancino
Amelia Delgado
Eugenia Vargas
Alejandro Soto

Diario del acompañamiento a un maestro novel en una experiencia de alfabetización inicial en primer grado

Jueves, 12 de Mayo de 2011



Nuestra primera reunión la iniciamos a las diez de la mañana y nos presentamos las profesoras que acompañaríamos el proyecto de "Alfabetización inicial", su recorrido en primero y segundo grado en una escuela de Zapala, Neuquén.

También estaban presentes en la reunión la referente provincial de esta línea de acción, la directora de la institución y los docentes Eugenia y Alejandro, quienes pondrán en escena en el aula esta propuesta secuenciada.

Acompañar a un docente novel, todo un desafío. Pero ese desafío se hace más potente cuando un directivo, en este caso Paola directora de la institución expresa "brindar el espacio y aprender; porque cada momento es un aprendizaje, nos vamos a enriquecer todos". Así estamos todos dispuestos a aprender.

Marta, la referente provincial, expresa en un momento del diálogo, por cierto muy ameno, que esta propuesta puede permitir "volver la mirada/indagar o bien poner en tensión lo que yo creo que estaba bien." Pregunta a los docentes qué cosas les parece que está en el universo de ustedes y cuál no, respecto a la secuencia presentada en el proyecto de Alfabetización inicial.

El material de trabajo, bibliográfico, de lectura, los cuadernos de los niños

serán todos insumos para el desarrollo de la propuesta, ver su recorrido y cómo impacta en el niño/a. Aquí preguntamos si los cuentos lo deben tener cada niño/a, si lo debían manejar ellos; la respuesta fue "no es necesario".

Sí creímos necesario ver algunos cuadernos áulicos para pensar desde qué lugar se podría insertar la propuesta. No lo pudimos hacer esa mañana con los de primero, pero acordamos otro día y horario para concretar esa necesidad.

Casi finalizando la reunión, Eugenia y Alejandro nos dieron los horarios semanales en los cuales se desarrolla el área de Lengua y también sus días y horas libres para reunirnos en el acompañamiento, para realizar sugerencias, para orientar pedagógicamente al docente novel, para reflexionar juntos.

Otro momento de trabajo nos espera, y el compromiso asumido como docentes formadores.

Claudia M. Boetto

lunes 16 de mayo de 2011

Son las 14:45 horas. Nos reunimos Eugenia, docente novel de primer grado; ese día ella tomaba la primera evaluación de Lengua, de la que ya habíamos estado hablando en la primera reunión. Y aquí pregunté "¿comienzan hoy a hacerla?" Eugenia me muestra lo que había preparado y advierte que no pudo vincular ningún ítem con la propuesta de alfabetización que le habíamos acercado por la forma en que ella venía trabajando con el grupo de niños/as, a lo que agregué "no hay problemas" y charlamos la posibilidad de comenzar con la propuesta posterior a la evaluación con actividades que integren NOMBRE PROPIO – VOCALES – CONSONANTES.

Pregunté la cantidad de niños/as que tenía en el aula y expresó que eran diecisiete; ahí fue cuando me comentó que tenía un alumno con "adaptación curricular" el cual había ingresado al grado en abril, un mes más tarde que el resto y que estaba esperando el diagnóstico de la psicopedagoga - ella tenía un informe de la escuela que venía de pase. Intercambiamos opiniones y realicé algunas sugerencias en relación a la evaluación que le tomaría a Martín, compartiendo miradas diferentes en la secuencia de actividades, en especial las relacionadas con imágenes, que tengan significado y sentido para el niño. Otro momento de aprendizaje interesante en esta instancia de alfabetización básica.

Sonó el timbre, a las 15:30 horas los niños/as que estaban en hora especial, regresan al aula y Eugenia me invitó a conocerlos.

Qué sorpresa cuando entré ya que la mayoría al unísono dijo “yo la conozco” y eso era verdad, ya que cuando estaban en Sala de 5 años del Jardín yo había acompañado el proceso de una practicante de PEI y ya teníamos un vínculo previo por ese motivo. Mi mayor sorpresa fue cuando expresaron “ella es Claudia Maribel” así me saludaban en el jardín. Y verdaderamente de los diecisiete niños/as sólo unos pocos eran nuevos y pensé “qué bueno, ya tengo vínculos iniciados con ellos, sólo queda afianzarlos”, espero sea un punto a favor.

Dialogamos un ratito y luego volví al espacio de la Dirección a mirar unos cuadernos que Eugenia había solicitado a los niños/as con permiso previo de los padres; apunté aquello que me parecía interesante; por ejemplo que ya habían trabajado las vocales (pero no a partir de su nombre); que estaban trabajando las consonantes; que habían trabajado palabras cortas y largas; en abril copiaron el abecedario; en mayo comenzaron a resolver actividades del Cuadernillo Letra Manía y se aproximaban al conocimiento en relación a “sílabas que faltan.” Estos apuntes me llevaron a preguntarme cómo articular lo que vienen haciendo con la propuesta donde niños y niñas van a desarrollar una secuencia de actividades con la lectura y escritura de sus nombres; donde el docente novel debe solicitar integrar estas tareas con los docentes de las áreas especiales, para que puedan colaborar en el desarrollo de estos contenidos curriculares (Plástica, Música, Educación Física, Computación, Inglés).

Igualmente me preguntaba si la docente novel les leía cuentos o si recitaban poemas o cantaban juntos una canción para niños, tal como lo propone el proyecto de alfabetización, ya que ello permite “la formación integral de los niños y niñas.” Nuevo motivo para otra reunión.

Claudia M. Boetto

Envío de correo electrónico

Este encuentro con los cuadernos de primer grado, dio origen al siguiente mail enviado a Eugenia tres días después de habernos reunido y como no lo recibía se lo reenvió pensando alguna otra cosa.

Acompañamiento Alfabetización Inicial

De: Claudia Maribel Boetto <rociocyclau@yahoo.com.ar>

Para: eugeniavargas@al.uap.edu.ar

Jueves, 19 de mayo, 2011 16:38:18

¡Hola Eugenia!

Aquí te envío lo que estuve anotando el lunes en tu escuela posterior a observar los cuadernos de algunos niños/as de primer grado.

Y me preguntaba por dónde empezar y lo primero que anoté fue ¿cuáles y cuántas actividades el grupo podría hacer en relación con "su nombre"?, considerando lo trabajado hasta el día de la fecha- 16/05 - y consideré los siguientes aportes:

1. Se podría hacer un repaso general partiendo de SU NOMBRE a través de las tarjetas/cartel con sus nombres que está en el aula, o que están en otros espacios como bolsitas, cuadernos, etc. poniendo en acto allí la actividad 1,2,5,6 que propone el proyecto.

Se puede completar la actividad con la número 7 que propone buscar su nombre,, buscar otros nombres dentro de una caja con carteles hechos por ellos. Aquí no solo se estaría trabajando la escritura sino también la lectura (oralidad).

Se puede realizar una escritura colectiva - actividad 8- armando un nuevo cartel o afiche áulico que permita contar letras y comparar cantidades en los distintos nombres (se podría trabajar la fijación de un orden.

Se pueden repasar vocales (actividad 10 a 14) y consonantes (actividad 20 a 27)

Se puede hacer un análisis interno de sus nombre a través de la diferenciación niñas/niños/cosas...

2. Pensar en la lectura y escritura de otros nombres que les permita preguntar y responder acerca de su nombre y el de otros por ejemplo completar los datos de su familia en una ficha, explicación que dará la maestra previamente; el niño escribe su nombre y completa su edad, luego el de su papá y el de su mamá y/o hermanos, descubriendo, consultando, buscando ayuda. La maestra ofrece ayuda, lee nombres parecidos, señala. Luego se puede compartir el trabajo entre todos y las reflexiones aportadas por cada uno cuando lograron completar la ficha.

3. Se puede pensar en el dictado de nombres, primero en la pizarra con todo el grupo, luego en los cuadernos en forma individual.

4. La propuesta de la lectura del Cuento "La letra durmiente" de Silvia Schujer está inte-

resante para trabajarlo con el grupo total.

5. Se puede retomar la copia del "abecedario" que todos pegaron en sus cuadernos en el mes de abril y a partir de allí organizar una actividad que tenga que ver con las letras que ya conocen y cuáles son las que aún no conocen, ponerles una situación problemática para que descubran, comparen, dialoguen, analicen, etc. en relación a nuevos conocimientos: Se puede armar un listado de lo conocido y de lo desconocido; incorporar nombres nuevos con lo desconocido; descubrir si "eso desconocido" puede estar al principio o al final de un nombre (análisis interno); inventar un cuento o canción a partir de ese disparador (armado de frases); escritura en afiches con guardas decorativas hechas por los niños/as..

6. Otro cuento interesante para trabajar es el de "Los tres chanchitos". Primero se sigue muy atentamente la lectura de la maestra con el texto a la vista. Luego se realiza con todo el grupo una lista de personajes. Luego la escritura, otros nombres para los personajes o bien ponerles nombres a los mismos. Allí se estarían trabajando varias actividades de las propuestas en el proyecto.

Son sugerencias, vos podés tomar lo que te sirva. La idea sería organizarnos un cronograma de las actividades por día - según el horario que vos tengas de lengua con el grupo- y a partir de allí ver cuánto tiempo nos demandaría esa puesta en acto del proyecto - en días y semanas- Por ejemplo desde la semana del 23 de mayo con (tantas) actividades por semana, hasta el

El proyecto propone 27 tareas que podemos reorganizarla de acuerdo a los conocimientos previos del grupo. Seguro que no necesitamos concretizarlas a todas.. Supongo que a fines junio se podría estar evaluando un nuevo proceso de alfabetización que reforzará la situación inicial que evaluaste vos esta semana. Y dicho de paso ¿cómo les fue a los niños/as con la evaluación que les propusiste? ¿Martín pudo resolver todo? ¿algo? ¿nada?

Bueno, espero tu respuesta y nos seguimos comunicando vía mail y cuando lo dispongas, personalmente. Decime el día y hora y nos encontramos.

Cariños afectuosos.

Prof. Claudia Maribel Boetto

- Mensaje reenviado - Viernes, 20 de mayo, 2011 - 11:09:28

Te reenvió el mail que te mandé ayer.

Hoy estuve pensando en una propuesta de juego con VOCALES y/o CONSONANTES a través de un Bingo, una actividad grupal para reforzar aprendizajes, recuperar lo enseñado/aprendido y visualizar aquello (contenidos - niños/as) que necesitarían más acompañamiento.

Sólo es otra idea.... CARÍÑOS



En el día de hoy nos encontramos con Eugenia, la docente novel que llevará adelante la unidad didáctica, aprovechando el momento en que los alumnos se encuentran en la hora especial para hablar sobre la selección que ha logrado hacer, de las actividades que forman parte de la unidad y que sostendrá esta semana con los alumnos.

La semana pasada, mis compañeras se encontraron con los docentes noveles y la directora del establecimiento para hacer la presentación formal de la propuesta y acordar como seguir. Lamento no haber podido estar, ya que me encontraba esa semana de licencia.

Comenzamos con la reunión alrededor de las 11,40 hs y se extendió hasta las 12,15 hs. aproximadamente.

A Eugenia, se la ve muy entusiasmada, predispuesta y preocupada por lo que hace, presentando las inseguridades e inquietudes propias del docente novel, en sus primeros inicios. Nos muestra las evaluaciones que les tomó al grupo de alumnos la semana pasada y nos pregunta: ¿Estaré evaluando bien?

Una de las preocupaciones que manifiesta tiene que ver con la organización del horario. Le parece que es necesario distribuir el tiempo de otra manera, diferente a como lo viene haciendo hasta el momento, por eso ha pensado en trabajar el área de lengua los días: Lunes, martes y viernes.

Nos explica que decidió comenzar con el nombre propio, considerando el e-mail que le envió Claudia con algunas sugerencias acerca de cómo empezar con la implementación de la propuesta. Piensa en incorporar la escritura en el pizarrón y más adelante poder relacionar con las consonantes M y P.

Nos comenta que en el día de hoy va a trabajar con el nombre propio, que por ahora ha decidido solo esto ya que esta semana está abocada a la organización del acto del 25 de mayo.

En el transcurso de la charla, nos muestra los resultados de las evaluaciones y nos comenta como los ve a sus alumnos y que estrategias ha utilizado con ellos, mostrándose más preocupada por cinco niños, alumnos que presentan en este momento más dificultades en la construcción de la escritura. En un caso ha logrado hablar con sus padres solicitándoles que le pongan un tiempo para la realización de las actividades. Dice que un niño "No puedo captar su atención, con cualquier cosa se dispersa". Nos pregunta, qué puede hacer con ellos, muestra algunas dudas acerca de cómo seguir y como resolver las distintas situaciones que se le están presentando.

Nos parece oportuno ofrecerle un próximo día de encuentro para pensar entre todas la selección de las actividades y en la reorganización del horario, acordando como fecha de la próxima reunión el día jueves 26 de mayo a las 16, 15 hs, hasta las 17,35 hs.

Gabriela Quiroga

lunes, 30 de mayo de 2011

Hoy la profesora Gabriela irá a observar la actividad de alfabetización donde los niños/as trabajarán con sus nombres, identificando nombres cortos y largos, a partir de la actividad N°6 diseñada para la propuesta de acompañamiento. Me pregunto ¿cómo le habrá ido? ¿qué pudo registrar de esta secuencia? Qué bueno sería tener algunas fotografías de la experiencia del día.

Respecto a los niños/as ¿cómo habrán trabajado?, y la docente ¿habrá podido integrar lo que venían haciendo con el desarrollo de esta actividad?

Esperaré encontrarme o hablar con Gaby así me cuenta lo vivenciado; por lo pronto ya conseguimos el libro "Sobre nombres" para facilitárselo a la docente y mañana cuando vaya acompañar otro recorrido de la propuesta, se lo alcanzaré para que lo lea.

Claudia M. Boetto

Carpeta didáctica de Eugenia:

Planificación semanal

Del 23/05 al 27/ 05

Lengua: (3 horas de 40')

Hoy se integra el proyecto de alfabetización

¡Trabajamos con el nombre!

- Escriban su primer y segundo nombre en cartelitos
- Los mezclarán con todos los nombres
- Buscarán su nombre en una caja y también el de sus compañeros.
- Los nombres que encuentren serán escritos en el pizarrón para que luego se copien

¡EL NOMBRE DE MIS COMPAÑEROS!

• Coloreo las letras M y P

Tarea: (Como no alcanzó el tiempo, llevaron como tarea la anterior actividad)

Jueves, 2 de junio de 2011

Son las 14:30 y los niños/as de primer grado están en recreo. Algunos que me reconocieron de lejos, gritan "hola maestra Claudia", Gonzalo se acerca y me abraza y así Talía, Maribel y no recuerdo su nombre. Ya los aprenderé a medida que se generen vínculos más fuertes. "Hola maestra Eugenia, ¿cómo está? ¿Qué linda tarde? Qué bueno aprovechando el recreo!" Unos minutos dialogando y mostrándole el cuento de Silvia Schujer que acababa de pasar a buscar en la casa de Marta, por cierto prestado. Lo ojeamos y nos detuvimos en el cuento "Sobre nombres" que utilizará con el grupo de niño/as la próxima semana. "Usalo no hay problemas, cuando finalices el desarrollo de la actividad, lo devuelvo". Eugenia dice "gracias", "voy a tocar el timbre; ya es la hora". Acompañé al grupo al aula y tomé nota de lo planificado por la docente como actividad de alfabetización para el día de hoy.

Jueves 2 de junio de 2011

Al comenzar la clase de Lengua pregunté a los niños de primero si recordaban los cartelitos que hicieron en grupos hace ya unos días atrás, enseguida recordaron y respondieron que sí. Fue allí que les mostré nuevamente sus cartelitos y los invite a sentarnos en el piso en forma de ronda, para armar un "gran cartel"... se entusiasmaron y pronto se ubicaron en el piso a trabajar conmigo, maestra Eugenia.

Mientras íbamos pegando los carteles los alumnetos iban leyendo los nombres escritos en cada papel.

Fue así que retome las producciones de los carteles grupales y armamos el gran cartel con los dieciocho nombres. Luego con mucha motivación lo decoraron con flores que les di.

Al terminar el decorado, les dije que ahora era momento de hacer otra actividad. Entonces pegue el cartel en un costado del pizarrón y luego escribí en el mismo una actividad en donde tenían que escribir en el cuaderno, por un lado nombres que empiecen con vocal y otros con consonantes.

Primero los niños se tomaron el tiempo para copiar la actividad del pizarrón y luego les permití acercarse al "gran cartel" para que traten de leer qué nombres comenzaban con vocal y otros con consonantes. Noté mucha concentración en ellos y se vio que trabajaron con mucha alegría.

Fue así como concluyó esta clase de Lengua.

Eugenia Vargas, maestra novel

----- Mensaje reenviado -----

De: Gabriela Quiroga <gabiyeber@yahoo.com.ar>

Para: eugenivargas@al.uap.edu.ar

Enviado: sábado, 11 de junio, 2011 10:37:42

Asunto: La Plapla, de Ma. Elena Walsh

Hola Eugenia:

Aquí te envío el cuento para trabajar el día martes 14, como acordamos ayer. En el cuadernillo la propuesta consiste en comentar: ¿Qué pasaría si nos encontramos con una letra que canta y baila, como le pasó a Felipito?

También habíamos hablado de incorporar alguna consigna de escritura, pensando en ampliar la propuesta. Este lo dejo a criterio tuyo. Puede darse que luego de que leas el cuento, te surja otra cosa. Como lo has venido haciendo hasta ahora apelando siempre a la creatividad que has demostrado poseer.

Que tengas un buen fin de semana y que descanses.

Gabriela Quiroga, profesora acompañante del IFD N° 13 de Zapala



Martes 14 de junio de 2011

*El día martes 14 de junio primerito estuvo atento a la lectura titulada “**Sobre nombres**” Se vio, en cada uno de ellos que resultó graciosa e interesante lo sucedido el cuento.*

Una vez finalizado el cuento comencé a preguntar ¿cuál el problema que tenían los niños?, ¿cómo se llamaban?, ¿qué sobre nombres recibieron? Y ¿cómo se resolvió el problema?

Pude observar que realmente estaban atraídos con el cuento... porque cuando les hice esas preguntas todos participaron contestando con precisión. Ante mi pregunta ¿alguien tiene sobre nombres?, los niños comentaron con alegría sus sobre nombres.

En el momento de la actividad, la cual consistió en sacarle a cada nombre una vocal y una consonante, todos levantaron la mano para participar...lo hacían con gran entusiasmo nuevamente se reían de cuan graciosos quedaban los nombres de sus compañeros sin una vocal y una consonante.

Algo muy lindo que pude percibir, es cómo lograban leer los nombres sin

algunas letras. (Vocales y consonantes)

En todo momento está presente el dinamismo y se logra observar alegría.

Lo cual genera un poco de desorden en el aula, pero no se deja de ver en cada niño, un desarrollo cognitivo.

Eugenia Vargas, maestra novel

Viernes 17 de junio de 2011

Nos reunimos con Eugenia a las 15:20 horas en la escuela y conversamos sobre lo que a continuación adjunto:

SECUENCIA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS:

• Al día de la fecha se pusieron en acto las actividades 5 (oralidad), las actividades 6, 7, 8, de la 10 a la 14 con adaptaciones, utilizando como espacio alternativo el aula.

OTRA SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

Semana del 21 y 23 de junio

• Adaptar las “*tareas integradoras*” (15 a 19) página 25 de la propuesta; distribuyendo entre los dos días – martes y jueves- las vocales (por ejemplo - A /E y I/O/U -)

Semana del 27, 28 y 30 de junio

• Elegir un día para realizar “*tarea evaluativa que recupera el proceso reelizado hasta la fecha*” página 26 a 29 de la propuesta; Cuadro/registro de la página 29.

Semana del 4 y 5 de julio

• Trabajar “*nombres que empiezan con consonantes*” (tareas 20 a 27) página 31.

Jueves 7 de julio

• Actividad lúdica con el **cuento** de Silvia Schujer “*La letra durmiente*” de la página 32

Comentar: una letra decide desaparecer...

OBSERVACIONES:

La docente novel está integrando el **"PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN"** a la propuesta pedagógica que ella viene sosteniendo - algunas tareas son de repaso - ya que el inicio de este recorrido se concretó en el mes de mayo y el grupo ya había desarrollado otras actividades en relación a la alfabetización.

Sábado 18 de junio de 2011

Le escribo un correo electrónico a la profesora acompañante Gabriela contándole lo conversado con Eugenia la tarde anterior:

"Gaby, le entregué a Eugenia una copia de las actividades que nosotras estuvimos analizando, ya se habían concretado, y las que proponíamos se realizarán en el transcurso de las tres semanas que vienen"

La semana pasada sólo trabajaron el cuento Sobre nombres - actividad que vos presenciaste- otra no realizó/realizaron.

También tomó nota de la pregunta que habíamos sugerido sobre:

• ¿Cómo te sentiste cuando pusiste en acto el desarrollo de esta propuesta? *Me dijo que iba a escribir algo..*

También quedó en enviarme por mail el auto-registro que tiene hecho (me lo mostró en la compu).

Acordamos que ella organizaría las tareas para la semana que viene y nosotras observaríamos martes y jueves. El próximo viernes, si ella lo necesita nos reuniremos, sino quedamos que sí o sí nos reunimos el viernes 31 (14:40 hs), para ir cerrando la propuesta, ver los resultados de la evaluación, la grilla/cuadro que preparará con los resultados (la que está en el anillado) y facilitarle, nosotras, el cuento "La letra durmiente", ya que ella no lo tiene.

Estas son las últimas novedades.

Cariños

Claudia Maribel Boetto



Ante la pregunta ¿cómo me sentí cuando puse en acto el desarrollo de la propuesta? la maestra novel escribe:

La verdad, con mucha expectativa, con entusiasmo por comenzar un proyecto, una propuesta nueva; quizás con un enfoque diferente con el cual inicié las actividades con los alumnitos de primero.

Me llamó la atención la variedad de actividades secuenciadas, todas relacionadas con el nombre del niño. Me parece muy buena forma de llevar a los niños al camino de la lectoescritura, ya que trabajan con palabras de relevante significado.

Al desarrollar las actividades noté que se generaba un ambiente un tanto más distendido, más dinámico, quizás más desestructurado, lo cual también generó otra forma de trabajar, diferente a mi propio estilo de trabajo con el grupo. Igual me interesó avanzar ya que notaba en los niños un cierto desarrollo cognitivo.

Eugenia Vargas, maestra novel de la escuela de Zapala

Viernes 24 de junio de 2011

Pude fotografiar el cuaderno de una de las niñas de 1º grado y estos son los nombres que estuvo escribiendo después de una tarea de alfabetización; el nombre de ella, el de sus compañeros de grado, de la maestra, de familiares, de amigos...

Y me quedé pensando, reflexionando sobre la importancia de esos nombres y lo vinculé con una frase que leí hace un tiempo en una publicación de CILSA O.N.G. por la inclusión y que dice:

“LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE PUEDAN LEER Y ESCRIBIR SUS NOMBRES TIENEN HERRAMIENTAS PARA DEFENDERSE, PARA DEJAR UNA MARCA Y DECIR ÉSTE SOY YO, ASÍ ME LLAMO, ÉSTE ES MI ORIGEN Y NADIE PUEDE QUITÁRMELO”

Mostrar una de las realidades que cotidianamente atraviesan los niños/as en este proceso de alfabetización, me pareció una buena oportunidad para conocer y conocernos.

Claudia Boetto, profesora acompañante del IFD N° 13 de Zapala

Diario del acompañamiento a un maestro novel en una experiencia de alfabetización inicial en segundo grado

29 de marzo de 2011

Recibimos una invitación desde el correo de la DGNS para formar parte de un *Proyecto de Desarrollo Didáctico*. Las primeras aproximaciones fueron vagas y no tomaron gran significatividad hasta que desde la coordinación provincial nos instaban a responder si aceptábamos formar parte de la propuesta.

Correo electrónico de la DGNS Neuquén, 29 de Marzo

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desde la línea ADN conjuntamente con referentes de otras líneas nos ofreció formar parte de una experiencia pedagógica en la jurisdicción. Somos tres provincias las que formamos parte de este proyecto.

La propuesta es el acompañamiento a una docente novel en la puesta en escena de una unidad didáctica durante dos meses (estimativamente).

La idea es elegir dentro del equipo ADN institucional a un/a coordinador/a de la línea para que junto con el equipo y un/una docente novel lleven adelante el desarrollo didáctico disciplinar. El IFD deberá buscar una escuela, un grado y un/a docente novel que quiera participar de la experiencia.

En este caso la propuesta es para alfabetización inicial en el segundo grado.

La propuesta didáctica fue elaborada por Emilse Botte y Sara Melgar, quienes coordinaron el ciclo de formación en alfabetización.

El proceso implica el acompañamiento y el registro de la experiencia.

Deberán presentarse informes parciales y una vez finalizada la tarea, un informe final. El relato de la experiencia podrá ser publicado por el INFD.

Invitamos al IFD y en especial al equipo de ADN a sumarse a esta propuesta



22 de abril de 2011

Si bien la propuesta data en mis registros en una fecha difusa con una información también difusa, el día 18 de abril la referente de la línea en la provincia nos brinda algunos detalles.

Apunté en mi cuaderno:

Es una experiencia para ser publicada. La idea es elegir una profesora que acompañe la puesta en acto de una propuesta de alfabetización inicial. Elegir un novel y una escuela. Tomar una unidad didáctica para primer o segundo grado y desarrollarla en el tiempo de dos meses. La intención es mirar cómo cada IFD va construyendo su experiencia de acompañamiento. Y escribir sobre todo lo que hacemos, recuperando diversos formatos: mails, reuniones, observaciones.

Y nos quedamos pensando...

Esta semana salimos a buscar maestros noveles que estén a cargo del primer ciclo. Nos dividimos las visitas a las escuelas.

Fuimos a muchas escuelas y no encontrábamos ningún novel en primer ciclo.

Un signo de pregunta es lo que recuerdo de esos días. Claudia dijo en una reunión: *"¿Cómo no vamos a conseguir un novel que esté en primer ciclo!"*

Nancy, la directora de la Escuela N°326, manifestó que generalmente buscan para primer ciclo, docentes con experiencia, atribuyéndolo al manejo de grupo.

A mí la "experiencia" no me decía mucho. ¿Qué aseguraba que aquel que supuestamente "tiene" experiencia concretaría una propuesta interesante? Además *la experiencia no se tiene*, se hace, diría Bárcena.

María Amelia Delgado, profesora acompañante del IFD N° 13

5 de Mayo de 2011

La propuesta de alfabetización se inicia con una preocupación que se va haciendo cada vez más real y certera, sabemos por parte de los directores y directoras de las escuelas primarias que los maestros noveles se desempeñan en segundo y tercer ciclo, por lo que se nos haría difícil encontrarlos en el primer ciclo.

Hace un par de años se inauguró una escuela que trabaja con docentes noveles en los tres ciclos, ello nos permitió encontrarnos con Eugenia Vargas y Alejandro Soto, ambos maestros recién iniciados y con dos cursos a cargo en ambos turnos, en el turno mañana segundo y tercer ciclo y en el turno tarde con primer ciclo.

Uno de los primeros acercamientos lo realizamos en diferentes momentos y con diferente modalidad, un día y otro, por la mañana o por la tarde, personal o

telefónicamente, individual o en forma conjunta. Fue un momento esperanzador, ya que habíamos recorrido unas doce escuelas o más y no habíamos dado con un maestro novel en el primer ciclo. La preocupación nos estaba llevando a desestimar la posibilidad de implementación de la propuesta, pero decidimos hacer un intento más. Para esto ya había transcurrido un tiempo importante desde que la Coordinación de la provincia nos comunicara la propuesta. Ese día hablamos con Paola Fantone –la directora-, nos dio una cálida bienvenida y recordamos que en otras oportunidades la escuela recién se iniciaba, por lo que no contaba con experiencia suficiente como para trabajar con otras instituciones. En esta oportunidad enfatizó que quienes decidirían su participación serían los maestros.

Nos fuimos con la esperanza de volver a reunirnos.

Pasó una nueva semana cargada de otras muchas cosas. El panorama en general, no era muy alentador. Volvimos unos días después a la escuela y nos reunimos con los maestros, les explicamos que necesitábamos un maestro y finalmente nos encontramos con dos. Ambos, Eugenia en primer grado y Alejandro en segundo se mostraron entusiastas con la propuesta. Y así fue como en forma inmediata nos contactamos con nuestra referente vía correo electrónico. Ese día fue increíble, algo que creímos ya casi imposible se convertía en una idea concreta y en una tarea palpable, ya iniciada. Así comenzó nuestro recorrido, llenamos la planilla que daba cuenta que dos maestros noveles habían aceptado sumarse.

Lorena Cancino, profesora acompañante del IFD N° 13

12 de mayo de 2011



Nos reunimos en la escuela para concretar los primeros acuerdos, dando marco a la propuesta. La reunión tuvo dos momentos. En el primero compartimos los ejes generales, y luego nos reunimos con el maestro novel Alejandro, quien nos facilitó sus horarios para las reuniones en contraturno y días de dictado del área de Lengua. También nos comentó cómo piensa organizarse para la próxima semana, puesto que la semana que viene son las evaluaciones.

Finalmente, el docente nos deja su carpeta didáctica y regresa al aula. Aprovechamos ese momento para realizar una mirada general del cuaderno, lo que nos permitió contextualizar nuestra tarea.

14 de mayo de 2011

Comenzamos a elaborar la propuesta, ya empieza a andar...



15 de mayo de 2011

Sistematización de algunas ideas

Alejandro propone en su carpeta didáctica los siguientes contenidos y actividades, para el Área de Lengua, Segundo grado:

*** Letras:**

- El abecedario: memorizar/repasar/repetir/recitar/letras antes y después de...
- Palabras que empiezan con una letra específica
- Consonantes

*** Palabras:**

- Dictado (recurrentemente)
- Copiar una misma palabra en el renglón
- Armar/escribir palabras: con sílabas (por ej. ce-ci-za)/ con grupos consonánticos (BR-BL-MP-MB)/ con alguna consonante específica (por ej. "L")
- Recortar y pegar palabras (por ej. con grupos consonánticos)
- Completar palabras
- Correspondencia entre palabras según tipos de letras: imprenta y cursiva: mayúscula y minúscula
- Clases de palabras: sustantivos propios y comunes. Escritura, identificación en un texto -fábula o poema-.

*** Oraciones:**

- Escribir oraciones con palabras asignadas por el docente/ con sustantivos extraídos de un texto o poema.
- Dictado (recurrentemente)

*** Lectura:**

- De cuentos, poemas, adivinanzas, chistes, acertijos, fábula/s, imágenes; y también:
 - reconstrucción de la historia a partir de preguntas (de qué se trata, personajes...).
- Escritura de oraciones
- asociación de imágenes con una oración o palabra
 - extracción de palabras, por ej. sustantivos comunes
- Lectura en voz alta y lectura por turnos



Nuestra propuesta: pensar conjuntamente en función de las siguientes ideas:

- La selección de textos literarios diversos (poesía, narrativa) que posibiliten la aproximación a textos diversos y cada vez más complejos
- El lugar del maestro como modelo-mediador de lecturas, que enseña sobre las pausas, ritmos, entonaciones y que también pone a disposición de los niños un universo imaginario al que pueden volver cuando deseen
- La conversación sobre lo leído, que no quede solo en los personajes y en la historia, sino que posibilite indagar sobre el autor, el contexto de producción y recepción, sobre lo que los niños vivencian desde ese *leer/leer desde la escucha*, sobre lo que les gustó y no les gustó, sobre lo que les resultó complejo para volver al texto y reconstruir esas secuencias que permitan habitar la complejidad del texto, como sostiene Adain Chambers en su libro *Dime*
- La escritura abordada desde un contexto significativo: narración, poesía. ¿Cómo retomar lo referido a la rima, el ritmo, los recursos poéticos?
- El docente como el que plantea ‘desafíos’, ‘problemas’ en relación a las prácticas de lectura y escritura¹¹
- ¿Qué preguntas podrían orientar reflexión del docente respecto de su propia tarea

Los ejes y fundamentos pensados para la alfabetización

Repaso: recuperar, enriquecer, recordar. Se trata de reorganizar y revisar las competencias cognitivas adquiridas por los niños durante el año anterior.

¿Qué repasar y con qué sentidos?

- Texto poético
- Texto instructivo
- Texto narrativo

Inclusión de la literatura en las propuestas de enseñanza

Imprimir nuevos sentidos a la propuesta de evaluación. Resignificar la mirada acerca de los procesos evaluativos. “Cada secuencia de enseñanza debe ser objeto de pequeñas evaluaciones integradoras de los saberes en situaciones más complejas, evaluaciones que permitirán además revisar las propuestas didácticas que el docente diseña y su pertinencia con el grupo escolar.”¹²



11. Propuesta de alfabetización, p. 38.

12. Propuesta de Alfabetización INFOD 2011, p. 28

Entender la evaluación como una aproximación, como un momento más de la construcción colectiva de saberes.

Los sentidos. Acompañar al maestro novel en la puesta en acto de la secuencia didáctica para que los niños:

- aprendan
- recuerden, recuperen aprendizajes del año anterior
- completen aprendizajes pendientes

16 de mayo de 2011

Segundo encuentro con Alejandro. Comenzamos nuestro diálogo comentándole lo que habíamos visto en su cuaderno sobre la propuesta de Lengua, al tiempo que él aportaba algunos comentarios y otras informaciones: se refirió al tipo de letra, al dominio de la letra minúscula en el grupo; al ritmo mantenido durante primer grado y el trabajo con un niño que tiene TGD.

Le comentamos que la idea era abordar textos literarios poéticos y narrativos, y textos instructivos, que le dieran un marco de sentido a la propuesta de alfabetización que estaba desarrollando. También le propusimos un enfoque de la evaluación socializada, que posibilite construir saberes compartidos. Compartió con nosotras la evaluación que había pensado; eran actividades del mismo estilo que las propuestas en clase y los mismos textos.

Alejandro plantea algunos temas que comenzaría a desarrollar en breve: género y número, sustantivos.

Las pregunta que nos hacemos es ¿cómo abordar estos temas?, ¿cómo posibilitar que la propuesta de alfabetización corra a los sujetos de lugares pasivos, repetitivos, mecanicista? ¿Qué dificultades son las que advierte el docente en el grupo de niños? ¿Cómo retomar los recursos narrativos?

Silvia Schujer y Ma. Elena Walsh entraron en escena, a la mesa, y hurgamos un poco allí. En esta instancia también, compartimos algunos textos literarios.

20 de mayo de 2011

En media hora salgo para la escuela a encontrarme con Lorena y Alejandro, y no quiero seguir sin escribir. La escritura también tiene mucho de disciplina, de hacerse un tiempo, sobre todo cuando 'la musa' no aparece, aunque después aparezca y nos arrebatte de sentidos. Así que tengo unos 20 minutos. Me encuentro con una escritura formada por muchas escrituras, como si fueran retazos de telas cosidas entre sí, que dan lugar a una trama singular. Un texto que enlaza otro texto en alguna asociación –quizás– desencajada que me

posibilita habitar un espacio *entre* textos.

Y acá estoy yo pensando, pensando, *entre* la hoja en blanco de la pantalla y las hojas coloridas de un cuaderno con escrituras que esperan ser releídas.

Escrituras diferentes aquellas que surgen de/en la participación directa de la propuesta, y esta otra, que me implica volver sobre las anteriores. Y me encuentro entre la hoja en blanco y las escrituras en mi cuaderno.

Los encuentros, sostienen algunos escritores, transportan a un “entre” que posibilita un trabajo compartido de suma gratificación. “*Sumergirse en ese entre, abre mundos. Cuestiones que rozan lo obvio y desde su sencillez piden ser expresadas*”, afirma L. Duschatzky.

Y este escrito es lo que puedo leer en este momento de lo vivido.

Esos mundos, los de nuestra experiencia, son posibles porque nos animamos a algo diferente.

Las *notas de campo* dan cuenta de distintos espacios de desarrollo de la propuesta: reuniones de trabajo con el novel / observaciones de la puesta en acto de las tareas en el grado / reuniones entre nosotras, las acompañantes, para organizar el trabajo con el docente.

Múltiples vivencias tienen lugar: la del maestro novel, la de los niños, la institucional, la de las docentes acompañantes. Todas *entretajadas, entrelazadas, entremezcladas, entrecaladas, en-tremetidas, entrecruzadas*, a través de escritos a modo de *entretexos*.

Son las 14.00, ya pasó mi tiempo de escritura (justo cuando empiezo a disfrutar el momento como un juego) voy a tratar la próxima de procurar más tiempo para esto.

Me quedaron algunas cositas en el tintero.

Ahora me voy saltando bajito como el Don Sapo de Roldán aunque éste no sea ningún cuento.



María Amelia Delgado, profesora acompañante del IFD N° 13

20 de Mayo de 2011

La evaluación de la mano de nuestro ingreso al aula de segundo grado.

Las cosas que nos llamaron la atención, luego de una reunión con Alejandro, en la que conversamos acerca de la evaluación:

Alejandro nos dice a partir de la última charla que tuvimos sobre la evaluación lo siguiente: ***no cambié el texto, a ver qué pasa...***

Lo dicho por el maestro nos dio una idea acerca de nuevas opciones con las que podía contar: que tiene ganas de “*ver qué pasa*”, como referencia a un

ahora y la posibilidad de búsqueda de algo diferente. A ver qué pasa ¿con los niños/as? ¿con los textos? ¿con él? ¿con sus colegas? ¿con los padres?

Otra cosa que manifiesta es la mirada de los padres acerca de la tarea escolar, que de alguna manera lo condicionan en sus decisiones acerca de la evaluación.

Una vez que puso a andar la propuesta de evaluación socializada, decide realizar algunas aclaraciones: *"esta es una historia corta..."*. A lo que uno de los niños le responde *"profe... siempre nos trae cuentos cortos"* a lo que Alejandro responde *"la semana que viene vamos a leer textos largos."*

En este breve intercambio entre maestro y niño, nos permitió vislumbrar algunos cambios iniciales en la propuesta de alfabetización, aunque se trataba de sus inicios. Ello nos dio indicios para pensar que la propuesta sería viable y posible de constituirse en experiencia al decir de Jorge Larrosa.

Respecto de la evaluación los niños se manifiestan:

- **"Profe, estamos haciendo la prueba en el pizarrón",**
- **"Esta es una prueba sin hoja"**
- **"Es un repaso"** contesta Alejandro.

Los niños participan activamente en esa novedosa situación de evaluación.

Este repaso introductorio significó el inicio del recorrido de la propuesta de alfabetización, comenzar a pensar el 'repaso', volver a pasar, esta vez *todos juntos...*

Luego de la evaluación se vino el armado de la primer secuencia.

Intercambio de correos electrónicos:

Mail de Lorena del 20 de mayo

Amelia ahí te mando la producción y pensé en Caperucita Roja, algo bien clásico y que lo nombra, tengo temor de salirnos de la propuesta de base, porque para inventar creo que somos mandadas a hacer.

Mail de Amelia del 21 de mayo

Lore, me parece que no nos estamos saliendo de la propuesta, y creo que es interesante que podamos buscar otros cuentos, de última - me parece- nos podemos dar ese gusto, experimentar algo diferente tomando como base lo que nos proponen. Inventar con lo que hay, encontrarnos en la propuesta, hacerla pasar por nosotras, para que el maestro también pueda hacerla pasar por él y los niños también.

Pienso que lo estamos invitando a que se anime y que nosotras también nos tenemos

que animar, seguramente va a ser algo diferente a la propuesta inicial, y ahí estaría la riqueza, la singularidad.

Tiene gusto lo que estamos haciendo.

Nos vemos.

Mail de Amelia del 21 de mayo

Lore! Recién terminé de ordenar más o menos mi vida.

Te cuento que tengo una crítica muy buena de Laura Devetach sobre la Caperucita... y la versión de la abuela!! Bueno, ya charlaremos. Nos vemos mañana en la Escuela.

Mail de Lorena del 21 de mayo

Amelia: bueno, me quedo más tranquila, igualmente estoy pensando que la opción de Caperucita me surgió porque estos chicos aparentemente no tienen entrada a la literatura o poca y los cuentos clásicos tienen que formar parte de las bases, por eso pensé en un cuento tradicional que no tiene brujas! ni monstruos.

Me encantó Sapo verde y la Vuelta al mundo, vamos a incluirlos a los tres, si te parece. Son geniales, me enganché buscando otras versiones de Caperucita ¡geniales! Encontré la del lobo, ahí te la mando.

Mail de Amelia del 21 de mayo

Viste que me cuesta desconectarme. Me quedé con Caperucita. Está buena la versión del lobo, ¿la leíste?

Mando algunas opciones a ver qué te parecen. Ahora sí me descuelgo.



21 de mayo de 2011

Luego del intercambio de correos electrónicos nos decidimos por la siguiente propuesta para llevar al aula del maestro Alejandro; pensando que sería un buen modo de iniciar intercambios y comenzar a andar la puesta.

Secuenciación de actividades

Semana del 23 al 27 de mayo

Lunes 23 de mayo:

Actividades

Primera escritura colectiva. Armo un cartel con mis compañeros.

Cada niño escribe su nombre en una tarjeta o ficha. Los niños se ayudan

unos a otros y van controlando la escritura en las tarjetas. En caso de ser necesario podrán contar con la ayuda del maestro y/o compañeros.

Los nombres serán pegados en un afiche y se ubicarán en algún sector visible del aula.

A partir de ese momento, todos los días los niños utilizarán ese afiche para mirar si están todos presentes y anotar los nombres de los ausentes en el pizarrón.

Será una actividad de rutina.

El docente conversa con los niños acerca de los cuentos que leyeron el año anterior. Los recuerdan y renarran.

Martes 24 de mayo:

Actividades

El maestro propicia el escenario para la lectura del cuento: disposición de todos en ronda o sentados en el piso con alfombras o almohadones o con las sillas en una postura cómoda

Lectura del cuento: La oveja negra

Luego de la lectura del cuento, renarrar entre todos la historia.

Luego del cuento:

- Comparación y ordenamiento de palabras largas y cortas
- Que empiezan o terminan igual
- Similares en alguna de sus partes

Los problemas de la oveja negra (fragmento)

Autora: Patricia Suarez

La Oveja Negra tenía 17 hermanas: todas eran blancas. Las 17 les hacían ascos a la Oveja Negra, no les importaba que fuera su hermana. Las 17 eran un poco crueles. Porque la oveja negra era bonita, con su mullido vellón azabache, sus ojos oscuros como la noche, y unas patitas que parecían medias cancán de red con mucho firulete.

También era muy simpática, con lo cual se contradecía con aquel supuesto de mala fama que tienen desde largo tiempo atrás las ovejas negras. No incitaba a sus compañeras a hacer el daño: ni siquiera hacía daño ella misma por pura diversión, como se supone que hacen desde siempre las ovejas negras. (...) Nuestra Oveja Negra, (...) era alegre y hasta se reía cuando balaba y cuando no balaba se reía pero para adentro. Bailaba salsa y su sueño de verdad era ganar el gran Campeonato de Salsa para Bichos de Granja. Hablaba tres idiomas: ovejero, comadreja y portugués. Escribía a máquina rapidísimo con dos pezuñas solas. Si ella hubiera querido, en un chasquear de dedos la

contrataban de secretaria ejecutiva. Pero ella no quería ser secretaria, quería ser bailarina. Era una oveja salsera. Así como lo oyen.

Sin embargo, ninguna de las virtudes de la Oveja Negra hacía que sus hermanas la vieran con buenos ojos.

- Que se embrome por ser negra- decía la oveja número 1, la capitana.

-Hasta si fuera color café con leche yo le tendría cariño. ¡Pero negra! No puedo, no puedo ¡Y esa manía por el baile! ¡Me pone el vellón de punta!- aseguró la 12.

Viernes 27 de mayo:

Actividades

- Escuchar un cuento: Caperucita roja
- Exploración de material de lectura

Muchas cosas pasan por mi cabeza en el momento que me dispongo a escribir ¿qué sucede? ¿por qué la experiencia que describo se convierte en una experiencia diferente? ¿será que mis sentidos se han propuesto una apertura de la que tiempo atrás no gozaba? ¿o quizás no me lo permitía?

Los miedos iniciales quedaron atrás, somos cuatro compañeras las que hemos emprendido el camino de la alfabetización y de la puesta en marcha de la propuesta. Otras compañeras y compañeros han iniciado el recorrido en diversas oportunidades; sin embargo hoy nos encontramos cuatro colegas nuevamente. Lejos atrás quedaron las primeras preocupaciones- que por cierto duraron bastante tiempo, el tiempo transcurrido con visitas a diferentes instituciones de la localidad.

Es extraño, pero tolerable y gratificante. En estos momentos compartimos el trabajo Amelia, mi compañera del IFD, Alejandro –el maestro de segundo grado- y yo. En el otro grupo trabajan Claudia, Gabriela y la maestra de segundo grado, Eugenia.

Hemos tenido la dicha de encontrarnos con dos maestros noveles. Creo que lo manifesté en otro escrito, y lo cierto es que no salgo aún de mi asombro. Estamos trabajando en dos subequipos o comisiones más chicas o grupos de implementación más pequeños, creímos que la situacionalidad nos permitiría ahondar en prácticas codo a codo y mayormente reflexivas. Por supuesto, el acompañamiento es fundamental, pero una y otra vez resuenan en mi mente estas preguntas: ¿acompañar? ¿qué puede significar el acompañamiento para el maestro que se recibe y se tiene que hacer cargo de su devenir como enseñante?, ¿qué significa acompañar para mí que siempre que acompaño

es porque acredito, evalúo y el acompañamiento queda en segundo plano, no porque sea el objeto de mi deseo sino porque las cosas se van dando así como profesora de prácticas? El acompañamiento acompaña pero, mientras, el otro está presente en un proceso de constitución que parece acabarse el día que se recibe el título. *Suponemos* que las herramientas están dadas y que, en cierto modo el contexto determina ¿determina? ¿o es determinado? El juego dialéctico incesante no se deja esperar. Así el maestro en formación, durante el profesorado, es acompañado pero al mismo tiempo evaluado.

Creo que uno de los aprendizajes fundamentales en este recorrido particular de implementación habla de una posibilidad de hacer lo posible en el plano de lo posible, quiero decir que lo posible solo es posible en el marco de posibilidad que los propios sujetos posibilitamos. La implementación de una propuesta de alfabetización permite pensarnos en el lugar de la posibilidad.



Lorena Cancino, profesora acompañante del IFD N° 13

&

&



Instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica o Las costuras de la escritura de la experiencia de la práctica

Valeria Sardi

Una primera versión de este texto circuló entre los equipos que llevaron adelante la implementación de propuestas didácticas para el inicio del ciclo lectivo tanto en la escuela secundaria como primaria. Luego de concretada la implementación de los desarrollos didácticos y puesto a circular el texto entre los acompañantes y los docentes noveles con el objetivo de producir escrituras para la documentación del proyecto, creo que vale la pena reescribir esa primera versión rescatando la experiencia de hacer escribir a otros sus propios recorridos iniciales en la profesión docente y el camino realizado por los acompañantes en la construcción de su rol. Es decir, este texto dará cuenta de las costuras del proceso de escribir las prácticas y, a su vez, tratará sobre cómo escribir y documentar la experiencia que nos convoca.

¿Cómo registrar las experiencias de aula? ¿Cómo relatar las decisiones, pensamientos o inquietudes que fueron apareciendo a lo largo de la puesta en práctica de las unidades didácticas propuestas? ¿Qué género utilizar para dar cuenta de lo que pasó en el aula o las preocupaciones que precedieron a la entrada al aula? ¿En qué momentos escribir sobre la experiencia realizada? ¿Cómo incluir las voces de los chicos, sus comentarios, opiniones o sensaciones?

Estas primeras preguntas sirvieron para empezar a imaginar una escritura de las prácticas, pero luego, en el recorrido de la implementación de los desarrollos didácticos, los noveles y acompañantes se encontraron -más que con preguntas en torno a en qué género poner en palabras la experiencia vivida o cómo incluir las voces de los chicos- con la dificultad de escribir, de encontrar los tiempos para hacerlo, de descubrir un tono propio a

partir del cual dar cuenta de la experiencia, o bien, apareció una escritura casi pulsional, como una necesidad de decir todo lo que se piensa y se siente en ese momento. La escritura fue como un fusible para poder dar cuenta de los desafíos de la experiencia de implementación y de iniciarse como docentes noveles o como acompañantes.

En este apartado veremos algunos géneros de la práctica que pueden ayudarnos a fijar por escrito las experiencias o darles la voz a otros protagonistas como alumnos, colegas o directivos de la escuela donde trabajemos.

El diario

¿Qué registrar en el diario y cómo hacerlo?

Como primer paso debemos elegir un cuaderno de muchas hojas y de un tamaño adecuado para poder trasladar a todos lados. Puede ser un cuaderno de tapa dura, de esos que usábamos en la escuela, de cien hojas para que podamos escribir allí todo lo que queramos.

Esta idea de usar el cuaderno, recuperando la experiencia de la escritura manuscrita, de un diario de viaje o íntimo, se transformó, para algunos, en una escritura en el procesador de texto y, para otros, en imprimir el propio pulso, la fuerza de la letra propia en un papel y, luego, pasar al procesador de texto para que los escritos llegaran vía correo electrónico.

Cuando iniciemos el diario y en cada página que escribamos, lo primero que vamos a hacer es poner la fecha. No siempre esto sucedió en la práctica; a veces la urgencia y la necesidad de escribir hizo que se borrarán los datos de la fecha pero sí la referencia, en el caso de los noveles, a qué número de clase dieron o, en el caso de los acompañantes, a qué día antes o después de la última reunión con el equipo se escribió. Luego, cuando nos larguemos a escribir lo haremos en primera persona y en forma narrativa tratando de que sea de forma detallada e incluyendo, cuando consideremos necesario, las voces de los estudiantes o colegas, sus intervenciones, sus preguntas para enriquecer la narración de la experiencia. Veamos un fragmento de un diario de una profesora¹³:

8 de junio

¿Cuánto abrir y cuánto “encausar” en las consignas? Si abro mucho pueden (o no) poner en uso el concepto que espero que trabajen, con lo cual aparece el problema de la evaluación. Si se “encausa” ¿en cuánto es “aplicación” de un concepto dado? ¿Qué pasará con el uso del concepto en una situación espontánea?



13. Algunos de los ejemplos que se incluyen en el texto pertenecen al área de Lengua y Literatura pero vale aclarar que el registro de las prácticas se realiza en todas las disciplinas.

Creo que esta fue mi duda central al planteo de las consignas, me parece que ahora tengo algunas respuestas más: 1) ¿existe alguna situación espontánea en la escuela? 2) al leer los trabajos de los chicos se ven algunos más apegados a la consigna y a los datos que el pretexto ofreció y otros más sueltos... ahí estaría el "salto" probablemente del trabajo frecuente y la lectura de las producciones de otros permitirá "abrir" los márgenes de cada chico.

En este caso, la docente escribe acerca de una preocupación que la aqueja: el tema de las consignas de trabajo y, en torno a eso se pregunta, reflexiona y vuelve sobre su práctica.

Ahora bien, ¿qué podemos escribir en el diario?

Cuando iniciamos un año lectivo imaginamos qué características tendrá la institución y la comunidad donde se inserta la escuela y sus estudiantes, qué dificultades tendremos, cómo resolveremos los problemas de la práctica, qué material seleccionaremos y qué textos vamos a elegir para leer con nuestros alumnos teniendo en cuenta los recursos disponibles, qué contenidos abordaremos en el aula, cómo trabajaremos con las netbooks que llegarán a las escuelas. Asimismo, las ideas que cada uno tiene sobre cómo presentar la propuesta de puesta en práctica de las unidades didácticas en la escuela donde trabajamos y cómo se imagina que se llevará a cabo esta experiencia. Incluso, podemos escribir nuestras dudas e inquietudes justo el día anterior al primer día de clases o después de haber vivido alguna experiencia dificultosa o luego de haber probado una nueva consigna de trabajo.

El primer día de clases podemos llevar el diario a la escuela para tomar **notas de campo**, es decir, pequeños apuntes que nos servirán para luego registrar más detalladamente alguna situación en particular que nos parece interesante dejar por escrito. También en el viaje a la escuela, anotar las preguntas que nos hacemos. Además, luego de terminado el primer día o cualquier día de trabajo, podremos registrar cuáles fueron las impresiones que nos llevamos de esa jornada, cómo están conformados los grupos, qué presupuestos o representaciones nos hicimos de ellos o de algunos chicos o chicas en particular, qué características tiene la escuela si no la conocemos, los directivos, el equipo de trabajo.

A lo largo del año, en el diario también podemos ir incluyendo citas textuales de alguna bibliografía que hayamos leído y que nos resulte interesante para repensar algún aspecto de nuestras prácticas docentes o incluir algún comentario de los chicos que nos parezca revelador para repensar una consigna o una propuesta de tarea para el aula.

La experiencia del proyecto de implementación de unidades didácticas mostró que a veces el diario se vuelve un género esquivo o, mejor dicho, un género que, si bien puede favorecer la escritura por su dimensión fragmentaria y que habilita volcar escrituras diversas y variadas, no siempre es un género que los noveles o acompañantes utilizan para registrar la experiencia. Así, algunos participantes del proyecto se entusiasmaron con la

escritura del diario o bitácora –como algunos llamaron a este género– y dieron cuenta casi exhaustivamente de cómo vivieron la experiencia, incluyeron dudas, inquietudes, registros completos de sus prácticas, consultas bibliográficas, intercambios con sus alumnos y diálogos mantenidos a través de la web. Otros no pudieron escribir por fuera de los encuentros con los acompañantes y éstos sintieron que se frustraban sus proyectos de documentar la experiencia, la escritura del diario se transformó en una práctica que no encontró su lugar en el recorrido del trabajo por parte de algunos de los noveles.

En el diario se incluyen otros géneros de la práctica como los **guiones conjeturales** (Bombini, 2002). Éstos son textos narrativos donde se narra cómo nos imaginamos que va a ser una clase posible incluyendo detalles respecto de cuáles van a ser las preguntas, las consignas, los contenidos, los desafíos, los supuestos, las intervenciones posibles que se van a proponer durante la clase.

Veamos un fragmento de un guión conjetural realizado por un profesor novel para una de sus clases:

Para esta clase tengo previsto empezar con la lectura de la novela **Crónica de una muerte anunciada** de Gabriel García Márquez. El largo receso de invierno me lleva a suponer que no habrán iniciado la lectura de la obra, por lo que habremos de leer una parte en clase para al final, sí poder poner plazos para la lectura de la obra.

Me parece necesario antes de comenzar a leer, apelar al conocimiento que tienen los chicos sobre la novela como género. Conversar sobre las que han leído –escolar y personalmente– y luego traer a la memoria las clases anteriores para compararla con el cuento como género. Luego apelar a su conocimiento de escritores latinoamericanos, si han leído alguno, si los conocen de nombre, etc. Me parece interesante rescatar el horizonte inicial de interpretación desde el que partiremos, previo a la lectura de la novela.

También el nombre de la novela, especialmente las palabras crónica y muerte condicionan su lectura; por ello creo que es bueno traer a clase con qué tipos de narrativa los relacionan (qué usos de la palabra crónica han hecho o escuchan a menudo, con lo que tal vez hagan mención al nombre del canal de noticias).

Luego, iniciar la lectura de las primeras páginas de la novela, que creo puede alcanzar para el primer capítulo. La lectura además de pausada y acentuada en las partes importantes, tiene que poner de manifiesto las alteraciones en la linealidad temporal del relato, pues esta es una de las grandes diferencias entre la novela y los cuentos que hemos venido leyendo.

Como vemos en este texto, el profesor narra cómo imagina que va a leer la novela con sus alumnos, qué entradas al texto va a hacer y reflexiona sobre cómo abordarlo, teniendo en cuenta que los chicos están volviendo de las vacaciones de invierno y posiblemente no la hayan leído. En el guión, el profesor da cuenta de cómo va a trabajar con el texto, qué saberes poner en juego y cómo rescatar las experiencias socioculturales de los chicos, cómo distribuirá el tiempo durante la clase, etc.

También en el diario se puede incluir la planificación de la clase a partir de una lista de ítems o frases que funcionen como disparadores de la memoria al momento de la clase.

El género del guión conjetural tuvo poca llegada en los noveles y acompañantes; en general, se eligió escribir la planificación de la clase de manera más abreviada, tal vez debido a la urgencia de las prácticas. O, en el caso de los acompañantes, se presentó el modo en que se trabajaría en los encuentros pero sin usar la primera persona y sin construir un texto narrativo.

En el diario, también se narra lo que efectivamente pasó en las clases, se registra lo realizado. Es decir, alguna escena que nos resulte significativa, algún momento particular de la clase donde los chicos intervinieron con preguntas o comentarios que nos resultaron atractivos o interesantes para reflexionar y/o repensar cómo seguir en la clase siguiente o cómo desarrollar el tema que estamos trabajando.

Por ejemplo, leamos un fragmento de un autorregistro:

Noté una concentración sobre la escritura que no había percibido en las clases anteriores. Todos los grupos discutían las correcciones. El grupo de Jessica admitió, por ejemplo, haber elaborado el final del borrador 2 con mucha prisa y que, por eso, no se entendía, lo que me pareció una buena marca de cierta reflexión que los alumnos tienen sobre sus producciones.

Mientras recorría los bancos escuché un discusión entre Natalia y Soledad (segundo grupo que no logró el verosímil de ciencia ficción a partir de la frase de "La pradera"). En su borrador, Natalia presentaba un personaje que había desconectado todos los electrodomésticos porque se habían vuelto loco y Soledad le decía que los muertos debían ser todos los familiares. Me acerqué y les pregunté si habían leído "La Pradera." Me respondieron que sí. Les pedí que buscaran la frase en el texto y leyeran en qué contexto se sitúa. Al buscarla, Soledad se sorprendió porque había elaborado una situación parecida a la de "La Pradera." Ellas habían olvidado este fragmento y las invité a que cada vez que deban insertar una frase que discutan los motivos de la inserción.

Aquí quien registra lo realizado en el aula da cuenta de una situación interesante vinculada con la escritura, para ser analizada. Registra una escena donde los alumnos leen sus propios textos y reflexionan sobre sus escrituras en relación a un texto literario leído en clase. Registrar una escena como ésta permite reflexionar en torno a cómo intervenir sobre los textos de los estudiantes y acompañarlos en el proceso de apropiación de conocimientos.

En aquellos que se entusiasmaron con la escritura del diario, tanto noveles como acompañantes, este fue el género que más estuvo presente a lo largo de la experiencia. El diario les sirvió para dar cuenta de lo efectivamente concretado, de qué decisiones debían tomar sobre la marcha, de cuáles fueron las dificultades o aciertos en sus prácticas, de cómo los estudiantes recepcionaron las propuestas didácticas en las aulas, de cuáles fueron los desafíos que se plantearon en el desarrollo del proyecto, entre otras cuestiones registradas.

Otro género que podemos incluir en el diario son narraciones breves que den cuenta de lo imprevisto, los llamados **incidentes críticos**. Por ejemplo, una profesora registró en su diario el siguiente relato:

Decidí seguir trabajando con oraciones para reflexionar sobre los pronombres y también la concordancia sujeto-verbo. Entregué a cada alumno ejercicios con oraciones en las que había repeticiones y en otros casos errores de concordancia para que ellos corrigieran. En el caso de las oraciones, no hubo mayor dificultad ya que ellos podían establecer claramente cuál era el problema y cómo mejorar ese escrito. El problema para mí surgió en el ejercicio de corregir la concordancia. Los chicos no entendían. Me encontré hablando a la clase del sujeto, del verbo principal, de la concordancia, de la desinencia verbal y noté que no entendían de qué hablaba. El objetivo de las actividades que llevé al aula era hacer un repaso de temas vistos, corregir y avanzar con otros temas -atenta a la altura del trimestre. Durante esa clase me di cuenta de que mi carrera contra el tiempo y contra lo que yo esperaba que resolvieran, no tenía mucho sentido si no me detenía a revisar otros conceptos, antes de hablar de coherencia y cohesión como si ellos supieran de qué hablaba.

¿Qué elige narrar? Relata una situación donde se produce un desajuste entre lo que ella imaginó que sucedería y la brecha entre lo que creía que les había enseñado y lo que realmente habían aprendido sus alumnos. A partir de visibilizar ese desajuste, esta profesora reflexiona sobre su propia práctica y la necesidad de revisar el modo en que pensó presentar el contenido a enseñar. Es decir, el incidente crítico es un relato donde detectamos algún detalle significativo que tensione la práctica, alguna zona de incertidumbre que nos parezca relevante para registrar.

Acaso por la poca experiencia acumulada en el caso de los docentes noveles o por los contextos en que se inician en la docencia, en la implementación de este proyecto muchos noveles relataron incidentes críticos vinculados con la complejidad de las aulas, las relaciones conflictivas entre el conocimiento y los vínculos interpersonales, las lógicas de trabajo en grupo y las propuestas didácticas que cada uno elaboró para sus grupos. Es decir, los incidentes críticos hicieron referencia, mayormente, a cuestiones ligadas con la relación pedagógica.

En el diario también podemos registrar los encuentros con los acompañantes, qué problemáticas se abordaron, qué aspectos se trabajaron, cómo se desarrollaron los encuentros, qué preguntas surgieron, entre otras cuestiones significativas para dejar por escrito.

El diario de la experiencia de implementación de los desarrollos didácticos específicos se enriqueció con los relatos de los encuentros del equipo de trabajo, los aportes de los acompañantes y noveles para pensar las prácticas futuras o resolver situaciones dilemáticas en las aulas o proponer bibliografía que ayudara a repensar o reflexionar en torno a las prácticas docentes. Así, tanto noveles como acompañantes relataron los encuentros del equipo, los ateneos que desarrollaron, las charlas que mantuvieron, los intercambios que se dieron y que facilitaron la implementación de las unidades didácticas.

Al fin y al cabo, se trata de que el diario sea una acumulación casi obsesiva y, tal vez, reiterativa de las preguntas y dilemas que se nos presentan a medida que llevamos adelante las prácticas profesionales.

La entrevista

Para dar cuenta de las prácticas docentes y de las miradas de los distintos actores participantes en la institución escolar podemos realizar entrevistas.

Un primer paso para realizar una entrevista es elegir un lugar tranquilo donde haya cierta intimidad para que el entrevistado se sienta cómodo y sin apuro para responder a nuestros interrogantes ya que es necesario crear un clima de confianza con el entrevistado.

Luego, tenemos que decidir qué preguntas le vamos a hacer. No se trata de hacer preguntas concretas acerca de qué lee o leyó, cómo le enseñan o si se acuerda de cuál era el problema que le dieron o cuál fue su profesor sino, más bien, se trata de hacer preguntas más abiertas para luego ir hacia aspectos más específicos del relato. Es decir, se puede empezar preguntado el nombre, la edad, cómo se conforma su familia, hace cuánto tiempo que está en la escuela y, en el caso de que sea docente, preguntar cómo llegó a esa institución, hace cuánto tiempo es docente, si le agrada trabajar ahí - para luego ir haciendo las preguntas más concretas referidas a las prácticas y a los contenidos específicos del área. Se trata de ir guiando al entrevistado para que vaya, de a poco, llegando a las preguntas más específicas. Para ello, es importante, también, respetar los silencios, no apurar al entrevistado, repreguntar como modo también de demostrar que hay escucha.

Luego de realizada la entrevista se la desgraba puliendo los aspectos gramaticales y

se la podemos entregar en papel al entrevistado para que vea si está de acuerdo con lo que dijo y si quiere agregar algo más. Es importante, sobre todo si parte o la totalidad de las entrevistas se va a publicar, cuidar los testimonios de los entrevistados en cuanto a su textualización.

Realizar entrevistas a colegas, alumnos, bibliotecarios, directivos, preceptores de la escuela donde nos desempeñamos como profesores nos va a permitir acceder a las múltiples perspectivas acerca de la vida cotidiana escolar y acerca de la experiencia singular que significa transitar por los espacios escolares.

A pesar de la riqueza que tiene este género para conocer los presupuestos, impresiones y perspectivas de los sujetos en relación con la experiencia, ninguno de los equipos lo tuvo en cuenta a lo largo del proceso de documentación narrativa de la implementación de los desarrollos didácticos, tal vez porque requiere de unas temporalidades que en la urgencia de las prácticas son difíciles de obtener o porque los noveles y acompañantes no pudieron encontrar o visibilizar la productividad del género en relación con sus experiencias.

Las cartas

Otro género productivo para dar cuenta de los puntos de vista o perspectivas que los sujetos tienen respecto de las prácticas docentes son las cartas o género epistolar entre docentes y alumnos, ya que estas escrituras del yo nos acercan a las reflexiones y pensamientos que un sujeto tiene sobre su propia práctica que de otra manera serían inaccesibles. Las cartas pueden ser usadas para hablar de uno mismo, para aconsejar a un colega, para orientar a un profesor amigo, para hablar de cierto contexto escolar, para expresar lo que sentimos y creemos.

En las cartas uno puede imaginar a su destinatario o, también, puede escribirle a un destinatario real que funcione como aquel con el cual se intercambian puntos de vistas y perspectivas sobre las prácticas.

Desde el inicio del proyecto, en las primeras reuniones en el INFD, se propuso la escritura de cartas para empezar a conocer los puntos de vista de los acompañantes respecto de la implementación de las unidades didácticas desarrolladas por los especialistas. El intercambio de cartas entre acompañantes y miembros del equipo del Programa de Acompañamiento a docentes noveles y especialistas convocados por el INFD fue una constante a lo largo de la implementación del proyecto, como un modo de dar cuenta de cuestiones relacionadas con la gestión, con las dimensiones pedagógicas y disciplinares que se ponían en juego en el recorrido como así también para mantenerse informados en relación a los avances del proyecto o a los modos en que se iba registrando la experiencia. A su vez, al interior de los equipos también se establecía el intercambio epistolar como práctica que habilitaba otros circuitos de la palabra y de la palabra hecha experiencia. Asimismo, otra modalidad que implementamos fue el intercambio de cartas vía internet con acompañantes

y noveles donde ellos relataban cómo se iba desarrollando el proyecto y, desde mi lugar de especialista en la documentación narrativa de la experiencia, repreguntaba para que ampliaran sus escrituras u orientaba teniendo en cuenta los marcos de referencia del proyecto y mi propia experiencia como docente.

Para escribir una carta usaremos un registro coloquial no familiar, sin formulismos-es decir, nos olvidaremos del “De mi consideración”, “Estimado/a”, “Por la presente me dirijo a Ud.”, etc.- para tratar de vincularnos con nuestro destinatario de manera tal de acercarnos a sus prácticas o relatar las propias a partir de un tono narrativo donde se recupere lo cotidiano. Podemos hacer hincapié en la condición de novel, usar la primera persona y tener en cuenta, sin olvidarnos de lo enunciado más arriba, cuándo, quién, a quién y con qué objetivo escribimos.

Al principio las cartas mantenían un registro formal y, de a poco, se fueron transformando en registros más informales, coloquiales, propios de la construcción de un lazo de confianza que se fue tejiendo entre carta y carta, como si el intercambio epistolar fuera afianzando una relación que se tramaba en cada letra y en cada espera.

Podemos escribirle una carta a un colega, a un directivo y luego de recibida la respuesta archivarla para que nos quede otro texto que permita documentar la experiencia. También podemos pedirles a nuestros alumnos que se escriban cartas entre ellos para que cuenten su experiencia en nuestra clase. Otra opción es escribirle una carta a un colega contándole cuáles son nuestros proyectos con esta experiencia de puesta en práctica de las unidades didácticas.

La escritura de las cartas nos coloca como escritores de la experiencia en un deseo de comunicar nuestras vivencias, modos de hacer y de pensar las prácticas profesionales y hacer partícipe a otros de nuestros puntos de vista singulares sobre ese hacer docente como así también, en el caso de los estudiantes, el intercambio con ellos nos permite visibilizar una perspectiva que no hemos tenido en cuenta. Cuando los destinatarios son reales –referentes, colegas, estudiantes- la escritura gana un sentido de verdad poco usual y nos permite, como sucedió a lo largo del recorrido, vincularnos con otros a partir de los relatos propios y ajenos.

El correo electrónico

Cuando participamos de un proyecto como el que nos convoca, intercambiamos correos electrónicos con colegas, con los acompañantes, con referentes del programa donde se registran preguntas, inquietudes, dudas; se narran experiencias, se plantean problemas. Estos textos se pueden ir archivando en una carpeta para, luego, reconstruir la experiencia en esos mensajes fragmentarios y desperdigados a lo largo del proyecto.

Esta experiencia se enriqueció notablemente con los numerosos correos electrónicos que se intercambiaron, reenviaron, cruzaron de una computadora a otras, de un espacio geográfico a otros, de un participante del proyecto a otros y acrecentaron el conocimiento

sobre la implementación de las unidades didácticas como así también agregaron información con textos producidos por los acompañantes y los noveles. Los correos electrónicos, a su vez, facilitaron la llegada de diarios de la experiencia que permitieron acercarnos a cómo se fue desarrollando el proyecto en cada provincia y jurisdicción. El correo electrónico fue un género y una herramienta fundamental para la implementación de las unidades didácticas y su registro narrativo.

Todos estos textos de la práctica nos permiten objetivar las experiencias docentes y construir un conocimiento teórico-práctico sobre qué significa enseñar y cómo podemos imaginar la enseñanza. De lo que se trata es de invitarlos a que se animen a escribir y contar sus experiencias docentes como un modo de acceder a otras formas de reflexionar y aprender sobre las prácticas mismas.

Esta segunda versión del instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica se transforma, de esta manera, en un texto que tiene el objetivo de hacer escribir a otros sobre sus prácticas profesionales y, a su vez, dar cuenta de cómo escribimos y escribieron nosotros y los otros que participamos en este proyecto de implementación de unidades didácticas dentro del Programa de Acompañamiento a docentes noveles del INFD desde fines del 2010 hasta mediados del 2011.

La escritura de la experiencia del proceso de escribir y el registro de esa experiencia es, también, un convite para que los futuros lectores se animen a la aventura de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, B. (2004): *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*, MECyT de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. PROGRAMA ELEGIR LA DOCENCIA.
- ANDINO, F; BLAKE, C.; MATHIEU, C. y SARDI, V. (2009) "La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras", ponencia presentada en I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA. (2001). *Conociendo nuestras escuelas*, Barcelona, Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- BOMBINI, G. (2006) "Narrar las prácticas" en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., Libros del Zorzal.
- (2002) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente Carlos A. Leguizamón, el Instituto Superior de Formación Docente Reneé Trettel de Fabián y la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.
- BOURDIEU, P. (1999) "Comprender" en Bourdieu, P. y otros. *La miseria del mundo*, México, FCE.
- COHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2002) *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*, Madrid, Akal.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- GARCÍA HERRERA, ADRIANA (s/r) "El autorregistro como 'espejo' de la práctica docente", México, mimeo.
- GOODSON, I. (ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- LARROSA, J. y otros. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PERRENOUD, P. (1995) "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- SARDI, VALERIA (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea Ediciones.

&



Y llegamos al cierre de esta producción, que es también la finalización del proyecto y tal vez el inicio de muchos otros. Proyecto destinado a los docentes noveles de 1° y 2° grado, que sumó a profesionales de diferentes áreas, con tareas diversas y complementarias. Podemos afirmar que cumplimos exitosamente las tareas, el diseño de la propuesta didáctica, el trabajo en talleres y ateneos entre la profesores acompañantes y los docentes noveles, la nueva versión que cada novel armó para implementar con su grupo y la escritura de todo lo producido. Una parte de ese trabajo está en este libro.

Libro que también plasma el proceso de escritura y reescritura, de diálogos y reflexiones, de circulación bibliográfica, de correos electrónicos, de cartas, de bitácoras, en el que nos vimos todos implicados, y en el que pudimos seguir el proceso desarrollado por los noveles.

Cada uno hizo su propio trabajo, pero nunca nos sentimos solos. Y así, integrándonos, sumándonos, fuimos entretrejiendo este material. El equipo del INFD, las autoras de la secuencia de alfabetización, los referentes de la provincia, los formadores que llevan a cabo el acompañamiento y los docentes noveles que implementaron su propio proyecto, entre todos, logramos este interjuego de enfoques, de miradas, de voces, de propuestas, de escrituras.

Esta tarea que pasó por el trabajo en pequeño grupo, a veces en grupos ampliados, otras en parejas y tercetos, fue modelando, como el alfarero a la arcilla, la experiencia implementada y también esta producción que hoy llega hasta ustedes. Una vez más comprobamos la riqueza del trabajo colaborativo y el placer de construir con todas las voces un material para que circule y se multiplique en nuevos diseños.

Esta experiencia tuvo un denominador común y fue el interés y el placer puesto en la tarea. ¿Por qué nos entusiasmó tanto a los que participamos de ella?

Por lo desafiante de la propuesta.

Por la posibilidad de crear colectivamente.

Por lo enriquecedor que resulta el intercambio.

Por lo creativo del acto de escribir y reescribir.

Por el permiso para reformular.

Por el deseo de implementar un proyecto ajustado a la medida de quien lo lleva a cabo.

Por la tranquilidad que brinda el saberse acompañado.

Por todo eso y más, el trabajo resultó productivo para todos y cada uno de los que integramos este equipo, nos llevamos una copiosa experiencia sobre otras áreas de conocimiento y también sobre la propia. Y los docentes noveles, tal como ellos afirman aprendieron mucho, sobre la disciplina que enseñan, sobre la coordinación del grupo y las relaciones vinculares. Confirmaron el deseo de enseñar y pudieron afrontar los avatares diarios del trabajo en el aula.

