

LA REVISIÓN DE TEXTOS

SECUENCIA DE REVISIÓN DE TEXTOS PRODUCIDOS EN EL MARCO DE UN
PROYECTO QUE ARTICULA SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN TORNO
A LOS CUENTOS DE LAS MIL Y UNA NOCHES

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

MATERIAL PARA ORIENTADORAS/ES DE APRENDIZAJES
AÑO 2021

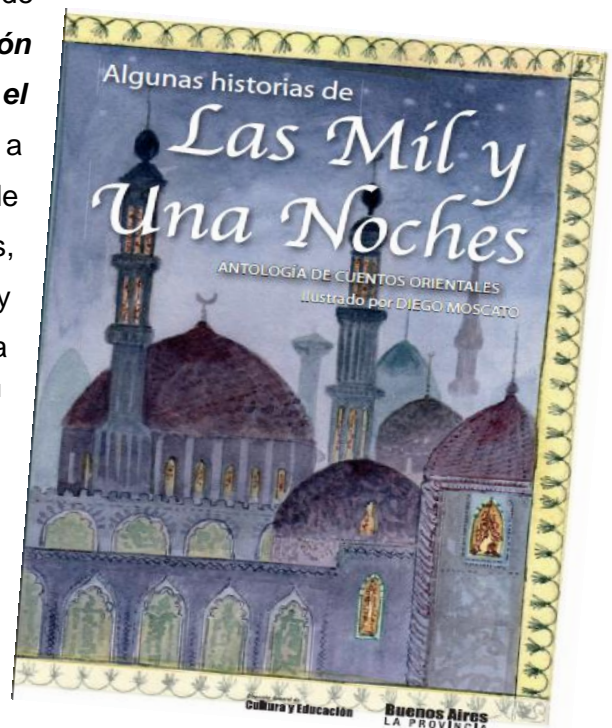
Síntesis de la propuesta

La propuesta forma parte del Documento de apoyo N° 1/2020. *La pareja pedagógica en las aulas de UP. Maestras/os y Orientadoras/es de Aprendizajes*. Es un material destinado a Orientadoras/es de Aprendizajes (OA) de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) que conforman la pareja pedagógica con la/el docente de Educación Primaria y para las/os docentes de Grupo Primario (MGP) de los Centros Educativos Complementarios (CEC).

La propuesta permite abordar y reflexionar acerca de la producción y revisión de textos. En este caso en particular, se propone la escritura y posterior revisión de un texto producido por niños y niñas que cursan un mismo año escolar, pero con saberes distantes y distintos, en el marco de un proyecto a partir de los cuentos de “Las mil y una noches”.

El proyecto permitirá a las/os estudiantes adentrarse en ese mundo exótico y particular que ha trascendido el tiempo y las culturas para atrapar a una/o y mil lectores. Del mismo modo posibilitará que puedan adquirir las prácticas de lectura y escritura reflexionando además acerca de ellas, en un contexto motivador.

El desafío está puesto en la enseñanza de **contenidos en relación a la producción y revisión de textos como también a la reflexión sobre el lenguaje**. De este modo se brindan posibilidades a las/os estudiantes en proceso de alfabetización de formarse como lectoras/es de literatura y escritores, a la vez que, se apropian del sistema de escritura y reflexionan sobre él. En este sentido la secuenciación uso-reflexión-sistematización-uso¹ es el criterio central para pensar esta propuesta que incluye situaciones de reflexión mientras las/os estudiantes escriben y revisan sus escrituras, así como también situaciones de sistematización para profundizar sobre el contenido ortográfico y gramatical.



¹ DGCyE. *Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Buenos Aires. 2007.

Las mil y una noches²

Las Mil y Una Noches es una antología de cuentos orientales. Durante siglos, el pueblo se reunía principalmente en los zocos a escuchar los relatos de boca de contadores profesionales. Esta selección incluye, entre otras, tres historias muy difundidas: Simbad el Marino, Aladino y la lámpara maravillosa y Alí Babá y los cuarenta ladrones.

A partir de la lectura de estos relatos las/os estudiantes tendrán la oportunidad de descubrir que forman parte de un conjunto de cuentos en donde la bella Sherezade narra a Shariar durante las noches para salvar su vida, ganando así, la confianza y el amor del rey, logrando transformar su corazón endurecido por el desengaño.

Algunos de los cuentos de Las Mil y Una Noches relatan viajes en riesgosas aventuras, presentan a hechiceros y genios que brotan de lámparas y anillos.



Un desarrollo posible

Muchas/os estudiantes llegan al Segundo Ciclo de educación primaria con “problemas” de escritura. Pero los mismos están lejos de ser problemas de aprendizajes por alguna condición singular, sino que están más vinculados con las oportunidades que han tenido para reflexionar sobre sus textos. Si la producción escrita es concebida como un proceso, se torna ineludible, considerar a la primera escritura como un borrador que necesitará de sucesivas revisiones hasta que su autor/a lo considere. La escuela debe ser el lugar que propicie espacios donde las/os estudiantes ejerzan las prácticas del escritor que les permiten aprender a reflexionar y revisar diversos problemas relacionados con la escritura.

La producción escrita supone establecer fuertes relaciones entre la lectura y la escritura. Es por eso que, en el marco de la secuencia propuesta, resulta imprescindible que las/os equipos docentes generen situaciones para que las/os estudiantes dispongan de un repertorio amplio de lecturas y participen en intercambios donde se promuevan la comparación y el análisis de sus características, así como también se pongan de manifiesto las diferentes interpretaciones sobre ellas. Tal repertorio representa un punto de apoyo y de consulta importante para que las/os estudiantes puedan tomar decisiones al momento de resolver los problemas que se plantean al escribir.

² Disponible en: [asmilyunanoches.pdf \(abc.gov.ar\)](http://asmilyunanoches.pdf(abc.gov.ar))

Posible esquema de trabajo

SESIONES DE LECTURA

Inmersión en el género

Organización de agendas de lectura

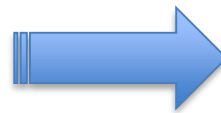
Las/os estudiantes leen por sí mismos

Lectura de cuentos de Las mil y una noche
*Las/os estudiantes escuchan leer al docente/
pares. Las/os estudiantes leen por sí
mismos y participan de un espacio de opinión*

Lectura de textos informativos

*Las/os estudiantes escuchan leer al docente/
pares.*

*Los/as estudiantes leen por sí
mismos y participan de un espacio de opinión.*



Producción de notas,
comentarios,
apreciaciones.
Elaboración de cuadros y
un glosario

*Las/os estudiantes leen y
escriben por sí mismos*

ESCRITURAS PARA PUBLICAR

Producción de un nuevo cuento
de Las Mil y una noches
"La noche mil dos"

Planificación del texto

Producción de la primera escritura

Revisión

Reflexión sobre el lenguaje

-*adecuación al género,*

-*núcleos narrativos,*

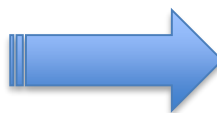
-*motivación de los personajes,*

-*puntuación,*

-*sistema de escritura y ortografía.*

Edición

*Las/os estudiantes escriben por sí
mismos*



Producción de notas,
comentarios,
apreciaciones.
Elaboración de
cuadros y un glosario

*Las/os estudiantes
leen y escriben por sí
mismos*

Situaciones de reflexión desarrolladas durante el proceso de producción de una escritura para publicar.

Las situaciones de enseñanza que se presentan a continuación se desarrollan durante la producción escrita de un nuevo viaje de Simbad para la antología de cuentos en el marco del proyecto *La noche mil dos*.

Antes de la producción escrita

Escribir exige pensar en múltiples cuestiones simultáneamente. Por un lado, pensar en el contenido acerca del cual se está escribiendo -lo que implica, entre otras cuestiones, actualizar conocimientos, generar ideas nuevas, interrelacionarlas-, en el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa y más claro para la/el lector, y sus interpretaciones potenciales, en los efectos que se quieren producir en texto... Pero también, escribir supone un desdoblamiento: quien escribe opera como escritor/a y como lector/a, lo cual implica un esfuerzo de descentración (Lerner, D. y Kaufman, A., 2015).

Cuando son las/os estudiantes los que escriben por sí mismos la/el docente puede proponerles construir conjuntamente las decisiones que toda/o escritor debe tomar antes de escribir. De tal modo “libera” a las/os estudiantes de algunos de los quehaceres de las/os escritores para que puedan desentenderse de ellos y presten atención a qué escribir y cómo hacerlo. Esta decisión didáctica permitirá que adquieran cierta seguridad para cuando tengan que textualizar de manera individual.

Entonces, antes de comenzar la escritura del cuento, la/el docente y la/el Orientador de Aprendizajes (OA) propone tomar algunas decisiones de manera colectiva en el marco de la elaboración del plan. Estas decisiones asumidas colaborativamente ayudarán a que cada estudiante pueda organizar el suyo al momento de escribir su relato.

“Ahora que ya hemos leído y conversado sobre el cuento “Simbad el marino”, les propongo que escriban su propio relato. Como todo/a escritor/a, antes de comenzar a escribir, tendremos que tomar algunas decisiones:

En primer lugar, cada una/o tendrá que pensar a dónde llegará en su viaje: ¿a una isla? ¿a un palacio? ¿a un desierto? ¿a algún pueblo lejano?

En segundo lugar, cada una/o tendrá que pensar con qué peligro se encontrará Simbad: ¿con algún animal enorme como era el pez del primer viaje?, ¿con alguien como el gigante del tercer viaje?, ¿con alguna especie de monstruo como el Rock?, ¿con un grupo de enemigos como eran los monos? ¿Cuál y cómo sería ese peligro? Imaginen todos los detalles para poder incluirlos en tu cuento.

En tercer lugar, cada una/o tendrá que decidir cómo se salvará Simbad. Recordemos los viajes que leímos. Siempre parece que es el fin de su vida, pero alguna ayuda recibe, alguien aparece para ayudarlo o se le ocurre alguna idea repentina que lo salva del tremendo peligro. Para eso es importante que la manera en que se salva esté en relación con el peligro que hayas pensado.

Por último, cada una/o tendrá que pensar cómo va a ser el comienzo y el final de su cuento. Para eso pueden volver a leer Simbad: ¿hay alguna parte que se repite? ¿será importante incluirla en tu cuento? Recuerden que en todos los viajes los finales son felices.

Antes de comenzar podemos recordar si hay frases al comienzo y en los finales de cada viaje que se repiten ¿pueden servirles para sus cuentos?

Todas estas decisiones las vamos a dejar anotadas en este afiche para que los ayuden a hacer el plan de sus propios relatos.

También construyamos un cuadro donde anotemos posibles comienzos ¿cuáles podrían ser? Me dictan y los anoto. También, anotemos los posibles monstruos o peligros y sus maneras de resolverlos.”

COMIENZOS	MONSTRUOS/PELIGROS	CÓMO SE RESUELVE

Recuerden que, al escribir sus cuentos, pueden copiar cualquier expresión que necesiten del cuento.”

Durante la producción escrita

Durante la escritura del nuevo viaje de Simbad el/la docente y la/el Orientador de Aprendizajes (OA) focalizan principalmente sus intervenciones en la escritura de los textos narrativos, favoreciendo la expresión de las ideas y uso del lenguaje escrito:

“Es muy interesante lo que escribieron cuando el barco chocó contra la isla y se encontró con una jaula con huesos humanos. Va a despertar miedo e intriga en los lectores... No se olviden de agregar qué personaje está hablando...”

Mientras están escribiendo, las/os estudiantes también plantean dudas ortográficas. Las/os docentes responden las consultas tratando de no obstaculizar el proceso de producción. En este sentido, las intervenciones pueden proporcionar información directa (“... ‘embarcación’ se escribe con ‘be larga porque es de la familia de barco’...”; “Fíjense cómo está escrito ‘Simbad’ en el cuento y cópienlo”). Es decir, en esta instancia se intenta que los problemas que se presentan sobre el sistema de escritura puedan resolverse sin que ocupen un lugar

central, porque el propósito consiste en que las/os estudiantes puedan avanzar en la producción de los cuentos, reservando las discusiones ortográficas más interesantes, para retomar en una instancia posterior.

Más allá de las situaciones en las que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, se deben desarrollar momentos de trabajo en los que se focaliza la atención en contenidos específicos de la lengua, de manera que las/os estudiantes amplíen su conocimiento y desarrollen su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento.

Luego de la producción escrita

En toda situación de escritura las/os estudiantes -autores del texto- se enfrentan a problemas involucrados con las prácticas de los escritores. Esquemáticamente, ese esfuerzo se orienta a resolver “qué digo” y “cómo lo digo”.

Para pensar en el “qué digo”, como primer problema las intervenciones de las/os docentes invitan a releer el propio texto a partir de ciertas preguntas pensadas en función del plan de escritura realizado con anterioridad:

“Ahora que cada uno terminó la escritura de su propio relato del nuevo viaje de Simbad vamos a comenzar a revisarlo. Para empezar, podemos recordar ¿qué tuvimos que haber pensado para que sea un cuento sobre un nuevo viaje de Simbad? Volvamos a nuestro plan de escritura.”

En esta instancia es muy probable que las/os estudiantes mencionen que el protagonista tiene que ser Simbad y que debe narrar alguna aventura con algún peligro -ya sea un monstruo o problema- con el que se enfrentará. En esta ocasión las intervenciones estarán dirigidas a guiar el intercambio orientando a las/os estudiantes a la primera relectura de revisión:

“Para que sea un cuento sobre un nuevo viaje de Simbad ciertamente tiene que estar Simbad y el monstruo o problema al que se enfrenta. Pero si pensamos en nuestros textos ¿está todo lo que queríamos contar? ¿Falta o sobra información?”

“Cuando en el cuento, se presenta a Simbad ¿aparece el lugar dónde está? ¿Cuenta lo que está haciendo o a dónde va y por qué?”

“¿Narra una historia? ¿Se entiende? ¿Hay intriga? Es decir, ¿cuenta un problema o una aventura como sucede en los cuentos que leímos? ¿Hay descripción de ese monstruo? y ¿del problema? ¿dice cómo es? ¿se resuelve el problema? ¿cómo?”

“Les propongo volver a leer sus borradores pensando en todo lo que estuvimos conversando. Pueden cambiar, agregar o quitar lo que les parezca. No tienen que volver a hacer un cuento nuevo sino comenzar a realizar algunas modificaciones que consideren necesarias para mejorar el texto inicial.”

Secuencia de revisión

Avanzar en la revisión de la escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social. De esta manera se propone una secuencia de instancias de revisión de textos en torno a diferentes problemas de escritura. La/el docente y la/el Orientador de Aprendizajes (OA) podrán implementar las situaciones que consideren pertinentes en relación con los estados de conocimientos de las/os estudiantes.

Algunas decisiones didácticas³

La lectura de los primeros borradores y las consultas ortográficas planteadas por las/os estudiantes durante la producción ponen en evidencia algunas dudas o errores recurrentes. De este modo, una vez terminada la versión completa de la escritura, las/os docentes proponen instancias de revisiones colectivas centradas en diferentes problemas.

No es conveniente abordar la revisión de todos los problemas al mismo tiempo. Es por eso que se selecciona la producción de alguno de los/as estudiantes o se recrea un párrafo que reúna determinados problemas detectados en muchas producciones decidiendo dejar otros aspectos para otro momento.

Una vez realizada la selección la/el docente y la/el Orientador de Aprendizajes (OA) toman algunas decisiones para ayudar a las/os estudiantes a mejorar sus escritos cada vez con mayor autonomía. Una de esas decisiones consiste en establecer qué contenidos van a focalizar como objeto de enseñanza en cada instancia de revisión. Para ello, pueden copiar el texto normalizado⁴ en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todas/os y abrir un

³ En el marco de esta secuencia, se irán seleccionando diferentes fragmentos de cuentos para trabajar los distintos problemas, pero los estudiantes siempre van haciendo transformaciones sucesivas en su propio texto.

⁴ Normalizar un texto producido por las/os niños es una intervención delicada. Se trata de escribir una versión que respeta el texto realizada por los autores, pero que resuelve los aspectos convencionales de la escritura que no son motivo de reflexión. En el caso de revisión en esta secuencia, se corrige la ortografía literal de las palabras -excepto en la clase de revisión “¿Cómo se escriben las palabras?” con el propósito de centrar a las/os estudiantes en los problemas de cada situación. Si bien, la normatividad de la puntuación es menos rigurosa que la ortografía, a los fines de este análisis, en algunos casos, también se la podría introducir en el texto.

espacio de revisión colectiva. Esta tarea supone conversar sobre algunas cuestiones específicas que se ponen en juego a la hora de escribir y de revisar, como son los aspectos referidos al vocabulario, a la puntuación, a la organización de las oraciones, a la adecuación del registro al género al que pertenece el texto, etc.

Revisión: ¿Está contando una historia?

Para avanzar sobre “el cómo lo digo” -segundo problema que se plantea-, las/os docentes proponen comenzar con instancias de revisión colectiva.

“Hoy vamos a trabajar con este fragmento de uno de los cuentos que escribieron. Lo copiamos en un afiche para que revisemos juntos. Como en todos los textos, hay aspectos que están muy bien y otros que pueden mejorar. Les proponemos que -con un/a compañera/o- se tomen unos minutos para leerlo, pensar y anotar qué les parece que está bien logrado en este fragmento. Luego lo vamos a leer y revisar entre todas/os para seguir mejorándolo. Tengan presente el plan de escritura que construimos colectivamente y que ayudó a que escriban el propio para pensar qué no puede faltar en un cuento de Simbad”

Cuento A⁵

Un día se me ocurrió hacer un nuevo viaje así que nos fuimos a un mar desconocido. Dice Simbad: - ¡Vamos a zarpar! con todos sus amigos. Se fueron a los mares más peligrosos. De repente se encontró con un hoyo en el agua y tornados los revoleó para arriba y el barco se hundió en el agua. Encontraron un barco, había hombres y los ayudaron a subir y el capitán del barco le dice:
_Yo soy Jack Sparrow ¿Y tú? Soy Simbad y vamos hacia un mar desconocido que ahí hay un tesoro y lo vamos a conseguir de repente hay un terremoto y aparece el kraken y todos gritan ¡el kraken! Los ataca el kraken y los tira con fuerza lejos. Caen en una isla. Se desmayan unos minutos.

En general, lo primero que dicen las/os estudiantes acerca del texto que se les sugiere o plantea revisar es “*todo lo que está mal*”. Proponerles comenzar a “*buscar en los textos lo que está bien logrado*”, implica todo un proceso que permite construir una mirada de la corrección que nos corra de una situación de valoración, para asumirla como un medio que ayude a orientar la reescritura y, asimismo, considerarla como proceso y no como producto.

⁵ Todos los textos que aparecen en esta secuencia son producciones de estudiantes de 5° año. Proyecto: Escritura de La noche mil dos. Docentes: Marianela Adad, Magalí Perez y Mariana Anastasio. La Plata, año 2019.

En este sentido, se pone a los estudiantes en situación de reconocer la provisionalidad de cualquier texto, haciendo transparentes diversas posibilidades de pensar la escritura.

Después de la lectura en parejas que las/os estudiantes realizaron sobre los textos seleccionados, las/os docentes puede proponer una puesta en común de los aspectos que consideraron que estaban bien logrados. Es muy posible que hagan referencia al lenguaje que se escribe en los textos literarios y mencionen la presencia de frases como: “*se encontró un hoyo en el agua*” o “*vamos hacia un mar desconocido*”. Pero también, es posible, que reconozcan el uso de algunas marcas como la raya de diálogo y los signos de exclamación e interrogación, uso de mayúsculas y puntos, si fueron objeto de enseñanza en situaciones anteriores.

Una vez finalizado ese intercambio las/os docentes leen el fragmento y guían la revisión deteniéndose en algunas partes. Algunas intervenciones posibles pueden ser:

“Luego de escuchar la lectura de este fragmento pensemos ¿cuenta una historia? ¿se entiende?”

“¿Es Jack Sparrow un personaje de Las Mil y una noches? ¿Podría ser parte de la historia? ¿Por qué creen?”

¿Qué nombres podríamos sugerir? Voy a tomar nota de los posibles nombres acordes a Las Mil y una noches que están diciendo por si alguien lo necesita para su cuento.”

“¿Desde dónde hasta dónde habla algún personaje? ¿Cómo hacemos para marcar que hay diálogo entre personajes?”

Un día se me ocurrió hacer un nuevo viaje así que nos fuimos a un mar desconocido.
Dice Simbad:

_ ¡Vamos a zarpar! con todos sus amigos. _ dijo Simbad.

Se fueron a los mares más peligrosos. De repente se encontró con un hoyo en el agua y tornados los revoleó para arriba y el barco se hundió en el agua. Encontraron un barco, había hombres y los ayudaron a subir y el capitán del barco le dice:

_ Yo soy ~~Jack Sparrow~~ Mustafá ¿Y tú?

_ Soy Simbad y vamos hacia un mar desconocido que ahí hay un tesoro y lo vamos a conseguir de repente hay un terremoto y aparece el kraken y todos gritan ¡el kraken! Los ataca el kraken los tira con fuerza lejos. Caen en una isla. Se desmayan unos minutos.

“Cuando dice “se desmayan unos minutos” ¿es verosímil? ¿De qué otra manera podríamos decirlo para que sea más creíble?”

“Cuando dice “De repente se encontró con un hoyo en el agua y el tornado los revoleó para arriba y el barco se hundió en el agua. Encontraron un barco (...)” ¿Se menciona cómo lo encontraron? ¿Dónde? ¿Qué sucedió en ese encuentro? ¿Qué información sería necesaria para que se entiendan las ideas?”

Un día se me ocurrió hacer un nuevo viaje así que nos fuimos a un mar desconocido.

_ ¡Vamos a zarpar! con todos sus amigos. _ dijo Simbad.

Se fueron a los mares más peligrosos. De repente ~~se encontró~~ **nos encontramos** con un hoyo en el agua. ~~y tornados los~~ **Era un tornado que nos** revoleó para arriba y el barco se hundió en el agua. ~~Encontraron~~ **Encontramos** un barco, **mientras flotábamos sobre unos barriles en el mar.** ~~H~~ **Había** hombres **que parecían amables** y ~~los~~ ayudaron a subir. ~~El y el~~ capitán del barco le dice:

_ Yo soy Mustafá ¿Y tú?

_ Soy Simbad y vamos hacia un mar desconocido que ahí hay un tesoro y lo vamos a conseguir.

de repente hay un terremoto y aparece el kraken y todos gritan ¡el kraken! Los ataca el kraken los tira con fuerza lejos. ~~Caen~~ **Caímos** en una isla. ~~Se desmayan unos minutos.~~ **Estuvimos desmayados durante unas horas. Cuando nos despertamos estaba oscuro y nos dolía la cabeza por la caída.**

“¿Quién cuenta la historia? Si la cuenta Simbad ¿por qué en algún momento dice “se encontró un barco” o “encontraron un barco”? ¿Cómo tendrían que modificarse esas expresiones para que sean dichas por Simbad?”

Un día se me ocurrió hacer un nuevo viaje así que ~~nos fuimos~~ **me fui** a un mar desconocido.

_ ~~¡Vamos~~ **Iré** a zarpar! con todos ~~sus~~ **mis** amigos. _ dijo Simbad.

~~Se fueron~~ **Nos fuimos** a los mares más peligrosos. De repente nos encontramos con un hoyo en el agua. Era un tornado que nos revoleó para arriba y el barco se hundió en el agua. Encontramos un barco, mientras flotábamos sobre unos barriles en el mar. Había hombres que parecían amables y ayudaron a subir. El capitán del barco ~~le dice~~ **me dijo**:

_ Yo soy Mustafá ¿Y tú?

_ Soy Simbad y vamos hacia un mar desconocido que ahí hay un tesoro y lo vamos a conseguir.

De repente ~~hay~~ **tembló la tierra, parecía** un terremoto y ~~aparece~~ **apareció** el **K**raken y todos gritan ¡el **K**raken! Los ataca el **K**raken **y nos tiró** ~~les tira~~ con fuerza lejos. Caímos en una isla. Estuvimos desmayados durante unas horas. Cuando nos despertamos estaba oscuro y nos dolía la cabeza por la caída.

La/el docente y la/el Orientador de Aprendizajes (OA) sistematizan los cambios producidos en el texto a partir de intervenciones focalizadas en cómo contar la historia para que se entienda y sea creíble. Hacen hincapié en que es un relato narrado en pasado y en primera persona porque es una aventura que le sucedió y la cuenta Simbad. Coordinan esos intercambios poniendo de manifiesto contradicciones que los estudiantes no tomaron en cuenta, formulando preguntas que plantean nuevos problemas, advierten sobre aspectos del texto que pueden poner en duda algunas interpretaciones o que pueden contribuir a superar los conflictos planteados, brindan información directa sobre algunos aspectos que nos son objeto de enseñanza en esta clase (*“La palabra Kraken comienza con mayúscula porque es en el nombre del monstruo marino”*) entre otros.

De este modo invitan a las/os estudiantes a revisar sus propios cuentos a partir de los problemas abordados en la revisión colectiva.

Cuando las/os estudiantes se enfrentan a sus producciones, es esperable que realicen modificaciones sobre algunos de los problemas que fueron discutidos colectivamente, y otros aún no sean observables por más que se hayan trabajado durante la clase. Por este motivo es necesario sostener nuevas instancias donde se sigan coordinando revisiones colectivas e individuales.

Revisión: ¿Cómo está contada la historia?

Las/os docentes retoman la clase anterior leyendo la versión final del fragmento revisado colectivamente. Recuerdan los ejes que tuvieron en cuenta para continuar con la práctica de revisión a partir de un nuevo problema de escritura: cómo está contada la historia. Para hacerlo proponen la lectura de un breve pasaje del cuento de Los viajes de Simbad el Marino (*Las mil y una noches, p. 22*) con el propósito de hacer notar las descripciones, los efectos

en el lector que ellas generan, las marcas de tiempo y de los lugares, las acciones del personaje...

“Ya revisamos un fragmento de un cuento de Simbad. Hemos agregado información, organizamos los diálogos de los personajes y reescribimos algunos pasajes para que estén escritos en primera persona porque era un relato contado por el mismo Simbad. Hoy les voy a proponer embellecer algunas expresiones y frases del texto. Para eso quiero leerles un fragmento del cuento de Simbad y observar cómo las palabras usadas, “las maneras de decir” de los escritores, producen y generan efectos en los lectores.

“Un día Alah nos condujo hasta una isla con multitud de árboles de frutos y flores olorosos, pájaros cantores y arroyos cristalinos. Yo fui a sentarme a orillas de un arroyo, me tendí en el césped y dejé que se apoderara de mí el sueño en medio de la frescura y los aromas del ambiente. Dormí durante muchas horas, tantas que cuando desperté, no encontré a nadie. Me puse a llorar preso de un terror profundo. Al fin, recorrí la isla en todas direcciones sin poder encontrar huellas humanas.”

“¿Con qué expresiones se describe la isla? ¿Cómo la imaginamos? Si solo estuviera escrito “Alah nos condujo a una isla” y no se hubieran mencionado palabras como frescura, pájaros cantores, arroyos cristalinos, ¿se generaría ese efecto de bienestar y belleza? Lo mismo sucede con la expresión “me puse a llorar preso de un terror profundo”. Usa varios adjetivos para hacerle sentir al lector el miedo que sintió el personaje.”

“Hoy vamos a trabajar con un nuevo fragmento para pensar juntos cómo embellecer algunas de sus expresiones. Pero antes, en parejas léanlo y anoten qué es lo que está bien logrado.”

Cuento B

Simbad, amigo mío, le contaré uno de mis siete viajes.
Un día estábamos navegando con un día hermoso y fuimos a una isla a mil metros de la costa.
Por fin llegamos después de pasar por una tormenta, tiramos el ancla y desembarcamos, de pronto se sintió un temblor y se acercó una ola muy grande, de repente nos tapó por completo. Una rama se acercó y se clavó en mi pierna. No podía nadar, de pronto vi a una persona con un tridente y me dijo yo soy el rey de los siete mares. Yo me senté sobre su espalda y me llevó hasta la orilla mientras mi médica me curaba la pierna.
Mañana les contaré otro de mis viajes pero en este momento cayó la mañana.

Las/los docentes proponen una puesta en común de los aspectos bien logrados en el texto. Es muy posible que los estudiantes hagan referencia a que es un cuento escrito en primera persona, que reconozcan el uso de algunas marcas como las mayúsculas y puntos, y expresiones propias de los cuentos de Simbad como las oraciones del comienzo y del final.

Una vez finalizado ese intercambio las/os docentes leen el fragmento y guían la revisión deteniéndose en algunas expresiones con la intención de embellecerlas. Algunas intervenciones posibles pueden ser:

“¿Qué se dice del lugar donde transcurre la historia? ¿Dónde podríamos incluir esos detalles? ¿Cómo podría ser esa isla, el día, la costa...?”

¿Cómo podríamos decir que era la tormenta? ¿Qué habrá sentido Simbad al verla en el cielo?

¿Cómo podríamos decir qué siente el personaje cuando se clava la rama? ¿Y cuándo se encuentra con el Rey de los siete mares?

¿Qué frase se repite en los cuentos de Simbad? Busquémosla en el cuento. ¿Será necesario incluirla?

¿Cómo son los finales de los cuentos? ¿Cómo podemos modificar la oración final?

Las/os docentes invitan a las/os estudiantes a volver sobre sus propios cuentos a partir de los problemas abordados en la revisión colectiva. En este caso la mirada estará focalizada en el lenguaje escrito⁶ con la intención de expandir y embellecer algunas ideas.

Revisión: ¿Cuántas? ¿Cuáles? ¿Y en qué orden?

Habitualmente a las/os estudiantes que no tienen una escritura convencional no se les ofrecen tantas oportunidades de producir textos extensos puesto que esto implica para las/os docentes el problema de interpretar lo escrito. Este tipo de situaciones “plantean un problema más complejo que la producción de listas: se trata de producir textos continuos que -a diferencia de los elementos constituyentes de las listas- no son conocidos de antemano. Por lo tanto, los chicos tienen que pensar en el significado, en cómo decirlo (en el sentido del

⁶ Designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial. “El uso social de la escritura ha afectado particularmente al lenguaje. Si bien cualquier expresión de la lengua puede ponerse por escrito, las circunstancias de uso en las diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones de la lengua quedaran especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. El término lenguaje escrito denota esas formas del discurso. (...) En una comunidad que usa la escritura para diversas funciones -publicitarias, periodísticas, notariales, rituales, inventariales, comerciales, etc.-, habrá muchísimas variedades de lenguajes escritos.” (Teberosky y Tolchinsky, 1995: 12).

lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura)” (Lerner, D y Kaufman, A, 2015: 33). Luego de haber leído los viajes de Simbad, haber intercambiado mucho y haber participado de la planificación colectiva, las/os estudiantes cuentan con herramientas para producir su cuento. Si bien es una actividad compleja -especialmente para quienes estén en segundo ciclo sin haber alcanzado la convencionalidad en sus escrituras- la producción de un nuevo viaje de Simbad no es totalmente un cuento de invención, conserva la estructura ya conocida lo que les servirá de soporte.

Mientras el grupo clase revisa sus propios escritos con la docente, a partir de lo trabajado en las situaciones de revisiones anteriores, la/el Orientador de Aprendizajes (OA) puede realizar intervenciones que focalicen en el sistema de escritura con aquellas/os estudiantes que así lo necesiten.

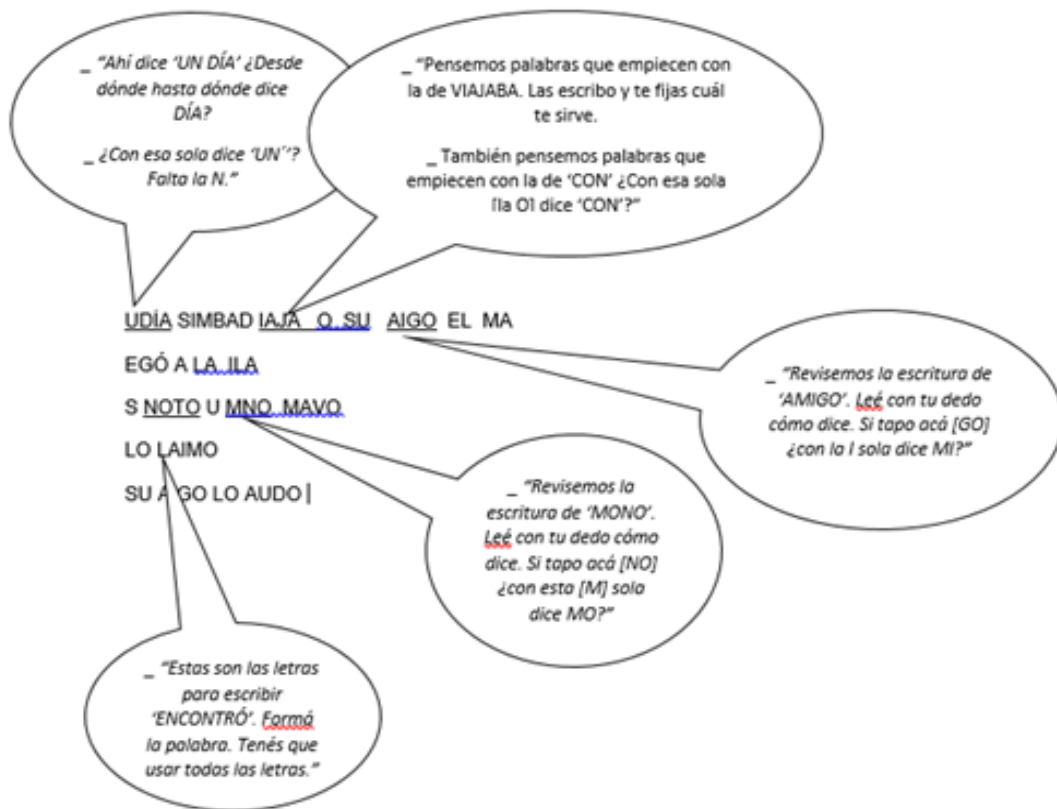
En una producción como la del Cuento C la/el Orientador de Aprendizajes (OA) necesita tomar algunas decisiones didácticas para organizar sus intervenciones. En ese sentido será necesario normalizar la ortografía y segmentar las palabras para focalizar dónde intervenir. Como es sabido, no es posible revisar todo. Por lo tanto, será necesario seleccionar esas palabras o enunciados y planificar las intervenciones.

Cuento C

UDÍA SIMBAD IAJAOSUAIGOELMA (Un día Simbad viajaba con su amigo en el mar)
EGOALAILA (llegó a la isla)
SNOTOUMNOMAVO (se encontró con un mono malvado)
LOLAIMO (lo lastimó)
SUAIGOLOAUDO (su amigo lo ayudó)

Algunas intervenciones posibles pueden ser:

“Vamos a revisar tu cuento. Hice separaciones entre algunas palabras para poder pensar juntas/os si están todas las letras. Te lo voy a leer. Ahora vamos a revisar algunas escrituras.”



De acuerdo a los saberes que pone en juego la/el autor de este cuento, la/el Orientador de Aprendizajes (OA) pone en acción intervenciones como: el tapado de partes, el trabajo con el equipo de letras, la escritura de palabras que compartan inicios y brinda información directamente.

Luego de la revisión de algunas palabras puede proponer que continúe con la escritura de texto expandiendo algunos fragmentos. En ese sentido puede intervenir para que la/el estudiante agregue cómo ayudó el amigo a salvarse del malvado mono o cómo era la isla.

Revisión: ¿Están las letras que tienen que estar? ¿Están todas las letras y en el orden que tienen que estar?

El propósito de esta clase es reflexionar sobre las sílabas complejas y el uso convencional de algunas letras. Se trata de escrituras aparentemente alfabéticas que presentan algunas omisiones en sílabas complejas y/o desorden⁷ en las letras que integran las palabras.

⁷ “Omisiones y desorden, dos elementos clásicos del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Pero estos niños son perfectamente normales (...) Para comprender lo que hicieron, es evidente que no basta con analizar el producto final. Es preciso comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras. Hemos observado que, si no se interviene adecuadamente, estas escrituras perduran bastante tiempo, inclusive en niños de segundo ciclo. Estos

Corresponden a ese momento de la construcción de la escritura donde las aparentes sustituciones responden a la exigencia de representar cada sílaba con el patrón gráfico consonante/vocal cuando todavía no se tiene conocimiento acerca del valor sonoro convencional de todas las consonantes. Avanzar en la reconstrucción de la escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social.

Para que la revisión se centre puntualmente en estos problemas, es conveniente normalizar los errores ortográficos y la puntuación⁸.

Como en las clases anteriores las/os docentes proponen el trabajo en torno a un nuevo cuento:

“Hoy vamos a trabajar sobre el fragmento de otro cuento de Simbad. Primero lo vamos a leer y con un/a compañera vamos a anotar lo que está bien logrado. Luego vamos a mirar un nuevo problema que tenemos las/os escritoras: cómo se escriben algunas de las palabras.”

Cuento D

SIMBAD EL MARINO COTÓ OTORA DE SUS HISTORIAS
SETABA EN UN BARCO A LA DERIVA HASTA QUE SINBAD SE DUMIÓ POR UNOS
MINUTOS HASTA QUE OLIÓ UN AROMA EXQUISITO.
DESPERTÓ DELICIOSAMENTE HAMBIENTO.
SIBAD SE DIO CUENTA DE QUE ETABA VIENDO, PERO DIJO:
_ ESTO ES UN SUEÑO. NO PUEDE SER VERDAD. SENTÓ NO ES POSIBLE. ES
MUHO PARA QUE UNO SOLO SE CEDE CON ESTA RIQUEZA. DE REPENTE SITIÓ
UN HORIPILANTE OLOR EN SU NARIZ.
¡ERA... ERA HUMANO CEMADO!
SALÍA UN HUMO MUI NEGRO.

Las/os docentes pueden proponer una puesta en común de los aspectos bien logrados en el texto. Si bien la/el autora del texto elegido aún necesita reflexionar acerca de algunas

alumnos corren el riesgo de ser derivados a consultorios psicopedagógicos por suponer que sus escrituras son patológicas. En realidad, se trata de producciones normales correspondientes a la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos cuasi-alfabéticas) que son superadas rápidamente con intervenciones didácticas oportunas” (Kaufman y Lerner, 2015: 53).

⁸ Normalizar el tipo de letra es una decisión didáctica que está en relación con el problema a revisar y con el estado de conocimiento de las/os estudiantes.

cuestiones sobre el sistema de escritura y de otros aspectos no-alfabéticos⁹ esto no fue un obstáculo para que su producción esté impregnada del lenguaje que se escribe. Con mucha riqueza esta/e estudiante puso en acción diferentes recursos lingüísticos producto de haber leído e intercambiado mucho sobre los cuentos de Las mil y una noches.

Las/os docentes leen en voz alta el texto expuesto en un afiche y guían la revisión deteniéndose en algunas palabras. Algunas intervenciones posibles pueden ser:

“Subrayamos todas las veces que aparece escrito el nombre del personaje: Simbad. Las voy a escribir en el pizarrón. ¿Cómo podemos saber cuál es la manera correcta?”

“Hay palabras que observo que este autor/a escribió de una manera, pero algunos de ustedes las escriben de otra manera. Conversemos en cómo se escriben y por qué... Voy a anotar todas las formas en que vi escrita las palabras OTRA, DURMIÓ, CONTÓ y HAMBRIENTO.

**OTORA
OTAR
OTRA**

**DUMIÓ
DURUMIÓ
DURMIÓ**

**HAMBIENTO
HAMBRIENTO
HAMBRIENTO**

**COTÓ
CONOTÓ
CONTÓ**

“Ahora reflexionemos sobre la palabra ESTABA. La/el autor de este cuento, la escribió dos veces de manera distinta. Voy a escribirlas en el pizarrón para pensar mejor:

**SETABA
ETABA**

... ¿Qué pasó en cada caso? Ustedes dicen que no están bien escritas. Mencionan que la primera tiene todas las letras, pero desordenadas y a la segunda le faltan algunas letras ¿Por qué creen que las escribió así? ¿Cómo podemos evitar estos errores?”

En las palabras en castellano, las sílabas responden frecuentemente al patrón consonante/vocal por eso las/os estudiantes suelen transformar las sílabas complejas -que no corresponden a ese patrón- a sílabas consonante/vocal. De este modo la sílaba CON de la palabra CONTÓ suele ser escrita como CONONTÓ. El período silábico-alfabético se constituye como un momento en donde las/os niños representan la sílaba como un conjunto de partes. Es por eso que reemplazan el esquema de una letra por sílaba por otro que

⁹ La separación entre palabras, la ortografía y la puntuación son los aspectos no-alfabéticos del sistema de escritura.

consiste en dos letras por sílaba: una consonante y una vocal. En ese trabajo sobre la transición de las escrituras silábicas a las alfabéticas, aparecen omisiones en las sílabas complejas como resultado de este nuevo patrón de escritura: la secuencia consonante-vocal.

En relación a algunas cuestiones ortográficas resulta productivo que la/el docente plantee en primer término la re-construcción de las reglas generales que no tienen ninguna excepción. Por ejemplo, en castellano ninguna palabra se escribe con RR al comienzo ni al final, nunca encontrarán N delante de P o B, ni M delante de V, ni V delante de una consonante, cualquiera ella sea (bruja, blanco, obstáculo, obtener, abdicar, etc.). El conocimiento de estas reglas - que son puramente gráficas, sin relación con la sonoridad- configura un marco dentro del cual es posible comenzar a estudiar cuestiones más específicas.

“Observen esta palabra HORIPILANTE. ¿Qué habrá querido poner la/el autor de este cuento? (...) Cuando la leo no dice HORRIPILANTE ¿por qué?”

“¿Qué palabras conocen y estén seguros que se escriben con RR. Las voy a ir escribiendo en una lista en el pizarrón:

**PERRO
CARRETA
MARRÓN
ARROZ**

“Observando en esta lista ¿cuándo se escribe con RR?”

En esta clase también se podrá reflexionar acerca de otras convenciones que también están vinculadas con la posición de las letras en las palabras, pero que implican diferencias sonoras como: el uso de la C delante de las diferentes vocales que obliga a hacer uso de la QU cuando se quiere escribir “que” o “qui”.

“Observemos estas palabras que aparecen en el texto. Voy a anotarlas en el pizarrón...”

**CE
CEMADO
QOMA**

“¿Cómo sabemos cuándo usamos la letra Q? ¿Qué podría decir un cartel que nos ayude a recordar sobre el uso de QUE-QUI?”

Durante la revisión colectiva las/os docentes intervienen acerca del uso convencional de algunas letras permitiendo problematizar las escrituras brindando información de manera directa.

“Detengámonos en la palabra MUCHO. ¿Dice mucho así -MUHO- como está escrita en el cuento?”

“Observemos la escritura de la palabra MUY. La Y es una letra que en nuestro sistema de escritura funciona de dos maneras diferentes. Esta letra es una consonante cuando se escribe antes de una vocal como, por ejemplo: yerba, yogur, yema, yo.... Y funciona como vocal cuando la escribimos al final de la palabra después de otra vocal como en: hay, estoy, voy, muy, o cuando aparece sola como conjunción, por ejemplo, escribimos “navegué días y noches” ...”

“Miremos esta palabra SUEÑO y en cómo está escrita en este texto. Ahora pensemos juntos palabras que sean de la familia de SUEÑO. Las voy a anotar en el pizarrón:

**SOÑADOR
SOÑAR
SOÑADO
ENSUEÑO**

“¿Qué podemos decir de la letra Ñ? En todos los casos la Ñ no es seguida por la l por más que su sonido coincida con rasgos del sonido de esa letra. Es parte de su propio sonido.”

Luego del trabajo colectivo las/os docentes proponen a las/os estudiantes volver sobre sus propios cuentos para revisar la correcta escritura de las palabras. Pueden, incluso, hacer marcas en palabras específicas para que las/os estudiantes focalicen la revisión. Es probable que muchos de estos problemas en la escritura hayan sido objeto de enseñanza a lo largo de años anteriores, pero asimismo es posible que sigan presente en varios estudiantes. Si esto es así, es conveniente -además de dedicar algunas clases para sistematizar estas normas- abrir a nuevas secuencias que profundicen su enseñanza.

Revisión: ¿Todo junto o separado?

El propósito de esta clase es reflexionar acerca de la segmentación de las palabras. Las aproximaciones a la segmentación convencional se realizan a medida que las/os estudiantes van descubriendo las relaciones entre el lenguaje oral y la representación escrita. En este sentido, en situaciones comunicativas, no hay señales en el lenguaje oral que permitan detectar posibles segmentaciones de la lengua escrita. Por eso, la separación entre palabras sólo es observable en la escritura.

La mayoría de las hiposegmentaciones (uniones indebidas entre palabras según las convenciones ortográficas) ocurren cuando las/os niños deben aislar secuencias de pocas letras y, sobre todo, cuando debe quedar una letra sola funcionando como palabra, ya que por exigencia de cantidad mínima, para que las escrituras sean interpretables, no basta con tan pocas letras¹⁰. Así, las palabras gráficas que las/os niños suelen hiposegmentar con mayor frecuencia son: las preposiciones “a”, “de”, “en”; los artículos “el”, “la”, “un”; los pronombres “se”, “le”, entre otros. Otro caso particular de hiposegmentación puede ser cuando la última letra de una palabra coincide con la primera de la siguiente (“la abuelita”; “el lobo”). En este caso la unión se realiza con omisión de una de las letras repetidas (“labuelita”; “elobo”). Se trata de un caso de hiposegmentación en donde también rige el criterio de variedad interna que obliga a las/os niños a omitir una grafía antes que repetir letras en una misma secuencia gráfica¹¹. Conocer estas hipótesis en torno a la hiposegmentación permitirá ajustar las intervenciones docentes.

En otros casos las hipo o hiper segmentaciones dependen del significado o función que desempeña una palabra en una frase. En este sentido, las/os docentes pueden orientar su intervención para que las/os estudiantes interpreten la escritura en función del contexto.

Como en las clases anteriores las/os docentes proponen el trabajo en torno a un nuevo cuento. En este caso, para que la revisión se centre puntualmente en estos problemas, es conveniente normalizar los errores ortográficos y la puntuación:

“Hoy vamos a trabajar sobre el fragmento de otro cuento de Simbad. Primero lo vamos a leer y con un/a compañera vamos a anotar lo que está bien logrado. Luego vamos a mirar un nuevo problema: hay palabras que están juntas y otras que están separadas, pero deberían ir juntas.”

Cuento E

UN DÍA SIMBAD VIAJABA CON SU AMIGO ENELMAR Y LLEGÓ

¹⁰ Durante el proceso de alfabetización las/os niños construyen formas de diferenciación entre las escrituras que consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto debe tener para que resulte interpretable. Uno de esos criterios se expresa sobre el eje cuantitativo -la hipótesis de cantidad mínima de caracteres- que sostiene que una escritura debe tener al menos tres letras para que “diga algo”, es decir, para que sea posible atribuirle una significación.

¹¹ Además de la hipótesis de cantidad, las/os niños construyen otra forma de diferenciación entre las escrituras. Esta vez, el criterio se expresa sobre el eje cualitativo -la hipótesis de variedad interna- que considera que una serie de grafías no debe contener letras iguales para ser interpretable (si la escritura tiene las mismas letras, no se puede leer).

ALA ISLA. SE EN CONTRÓ CON UNIDO GIGANTE.

ADENTRO HABÍA UNAVE ENORME QUE LOATACÓ. EL AMIGO DE SIMBAD LA EMPUJÓ ALAVE Y CAYÓ POR EL BOS QUE. EN TONCES SIMBAD EL MARINO Y SU AMIGO SALIERON DE LA ISLA. LUEGO EMPRENDIERON VIAJE Y SEFUERON. SIMBAD DIJO:

_ ¡OH, POR ALAH! ES TOY TAN CANSADO DE ESTOS VIAJES.

La/el docente puede proponer una puesta en común de los aspectos bien logrados en el texto. Es posible que las/os estudiantes mencionen que el/la autora utiliza conectores como “*después*” y “*luego*”, palabras propias de los cuentos de Las mil y una noches y que no suelen usarse en las esferas de la vida cotidiana como “*emprendieron*”, y también pueden notar que aparece la voz del personaje principal exclamando a Alah.

“Muchos de ustedes señalan que aquí -UNIDO- no está bien escrito porque está todo junto. Es verdad, se juntó ‘UN’ y ‘NIDO’ ¿Quién puede señalar o encerrar dónde dice ‘NIDO’? ¿Desde dónde hasta dónde?”

“Ahora que ya señalamos ‘NIDO’, ¿qué le falta para diga ‘UN NIDO’? ¿Quién puede pasar a completar lo que falta?”

“Podrán observar que se trata entonces de dos palabras: ‘UN’ y ‘NIDO’ y ambas se escriben separadas”.

“Si ‘NIDO’ se escribe separado de ‘UN’ ¿Qué otras palabras pueden estar acompañadas por ‘UN’? Díganme y yo las escribo...”

UN NIDO

UN NENE

UN MARINERO

UN HOMBRE

“También podemos pensar qué otras palabras podría acompañar a NIDO en lugar de usar UN? Las voy escribiendo en el pizarrón...”

EL NIDO

TU NIDO

MI NIDO

AQUEL NIDO

“En esta parte -ENELMAR- no me doy cuenta si es una sola palabra o son muchas cortitas ¿Quién puede leerla otra vez?”

“¿Por dónde viajaba Simbad? Entonces ¿dónde dice ‘MAR’? ¿Alguien puede marcarlo o encerrar desde dónde hasta dónde dice ‘MAR’?”

“Ahora que señalamos ‘MAR’. Les leo lo que quedó sin encerrar: ‘ENEL’. ¿Qué significa esa palabra?”

“También podemos reemplazarlas por otras para confirmar que son dos cortitas. Me dictan ejemplos y los voy anotando.”

EN EL MAR

EN MI MAR

ES EL MAR

“Hagamos una lista de palabras cortas de una, dos o tres letras.”

“Les propongo detenernos en esta partecita del texto -A LA ISLA-. Así como está escrito -ALA- puede confundir a los lectores de la antología. Para revisarlo, fíjense en estos ejemplos. Los voy a escribir y leer:

SIMBAD FUE A LA MEZQUITA

EL PÁJARO TIENE ALAS GRANDES

¿Qué notan en ambas escrituras? ¿Cuál de los dos casos nos sirve para el cuento de Simbad? ¿Por qué?”

“Ahora vamos a prestar atención en esta parte del texto donde dice ‘CAYÓ POR EL BOS QUE’. Así como está escrito, los lectores no se darán cuenta dónde dice ‘BOSQUE’. ¿Alguno puede marcar o encerrar dónde dice ‘BOSQUE’? ¿Desde dónde hasta dónde dice ‘BOSQUE’?”

“Como ustedes pueden observar ‘BOSQUE’ se escribe junto. Pero en otros casos, ‘QUE’ se escribe separado de otras palabras. Les propongo armar una lista en donde ‘que’ aparece junto -por ejemplo, ‘corrió por el bosque’- y otra en donde aparece separado -por ejemplo, ‘¡qué cansada estoy!’- y las vamos completando a medida que se nos presentan nuevas palabras o frases.... Recuerden que esta lista nos puede servir de ayuda para consultarla cuando estamos escribiendo otras cosas y para revisar nuestros cuentos...”

QUE	QUE
------------	------------

CORRIÓ POR EL **BOSQUE**
EL **QUESO** ESTÁ RICO
EL **ATAQUE** FUE LETAL
¿FUISTE AL PARQUE?
¡QUÉ RICO **QUESO**!

¡**QUÉ** GRAN AVENTURA LA DE SIMBAD!!
¿POR **QUÉ** NO VINISTE A LA ESCUELA?
¡**QUÉ** LINDO!
ES NECESARIO **QUE** NO SALGAMOS DE
CASA.

“Sucede lo mismo con ‘ENTONCES y ESTOY’. Miremos en el texto cómo están escritas ¿Alguien puede encerrar desde dónde hasta dónde dice ‘ESTOY’ y de dónde hasta dónde dice ‘ENTONCES’?”

“¿Cómo podemos estar seguros cuándo van juntas y cuándo separadas esas partes?”

Luego de la revisión colectiva la/el docente puede sistematizar algunas conclusiones colectivamente producto de la reflexión en clase. Por ejemplo:

- *“Nido, ave, atacó, mar son palabras, entonces ‘un nido’, ‘el ave’, ‘lo atacó’ son dos y se escriben separadas.”*
- *“Hay palabras con muy pocas letras: ‘la’, ‘el’, ‘y’, ‘se’, ‘en’, ‘a’. Se escriben separadas.”*
- *“Hay palabras que a veces se escriben juntas y otras veces, separadas: ‘a la’ y ‘ala’.”*

Estas conclusiones se pueden ir completando en futuras clases las que serán fuente de información para revisar sus propias escrituras, promoviendo gradualmente una práctica de relectura y control sobre lo escrito. A continuación, las/los docentes proponen volver a los textos propios.

Revisión: ¿Qué marcas hay y cuáles faltan?

En esta clase el propósito estará puesto en la puntuación, rayas de diálogo, y en el uso de las mayúsculas que se escriben luego del uso de esas marcas.

Como en las clases anteriores las/os docentes proponen el trabajo en torno a un nuevo fragmento de uno de los cuentos escrito por los estudiantes :

“Hoy vamos a trabajar sobre un nuevo fragmento de otro cuento de Simbad. Primero lo vamos a leer y con un/a compañera vamos a anotar lo que les parece que está bien logrado.

Cuando terminen de hacer las observaciones sobre lo que está bien logrado les propongo trabajar sobre un nuevo problema que se nos presenta a los escritores.

¿Cómo indicamos que las ideas terminan? ¿Cómo indicamos que los personajes hablan, preguntan, gritan...?

Observen en el siguiente fragmento si el/la autora usa marcas, cuáles y para qué las habrá usado.”

Cuento C

Navegué durante días y noches de isla en isla hasta que el barco se empezó a moverse y moverse hasta que paró y yo pensé que solamente se trataban de olas muy fuertes de agua cristalina que chocaban con el barco y siguió navegando y después se empezó a mover y a mover hasta que me cansé y fui a revisar y “veo un pez” gigante y yo me tiré del barco y al tirarme “el pez” me golpeó muy fuerte y me desmayé y el mar me lleva a una isla chiquita y me despierto y yo dije en dónde estoy. después de esperar y esperar llegó un barco de grandes velas y yo empecé a decirles ayuda y los hombres no me escucharon y yo dije ayuda otra vez más fuerte y los hombres me escuchan y me llevaron a mi pueblo.

Se vuelve a trabajar en una puesta en común sobre los aspectos bien logrados del texto a revisar. En esta oportunidad es esperable que las/os estudiantes hagan referencia a rasgos del lenguaje escrito que fueron trabajado en clases anteriores y mencionen expresiones tales como *“olas muy fuertes de agua cristalina”* o *“después de esperar y esperar”*, donde la repetición, en esta última frase tiene la intención de generar un efecto determinado en el lector, describiendo como monótona y extensa esa espera. Otro aspecto que pueden mencionar es que el texto está escrito en primera persona. Pero, es probable, que mencionen la ausencia puntuación y de marcas para indicar cuándo hablan los personajes.

Como en los casos anteriores, la ortografía no es objeto de reflexión de esta clase por ese motivo es importante y conveniente normalizarla.

Las/los docentes leen en voz alta el texto expuesto en un afiche y guían la revisión deteniéndose en algunas partes. Las intervenciones posibles pueden ser:

“Voy a leer el texto y juntos vamos pensar dónde terminan las ideas para ir separándolas con el uso de puntos.”

“Si la primera oración termina luego de la palabra “paró” y ponemos un punto ¿cómo tiene que escribirse el comienzo de la palabra siguiente?”

“Si el que está hablando es Simbad ¿es necesario decir ‘yo’ o se sobreentiende?”

“En este pequeño apartado también podemos observar que la/el autor repite “hasta” ¿cómo podríamos reemplazar esa palabra?”

Navegué durante días y noches de isla en isla hasta que el barco se empezó a moverse y moverse hasta que paró. ~~y-yø~~ Pensé que solamente se trataban de olas muy fuertes de agua cristalina que chocaban con el barco.

“Si seguimos leyendo observamos que se repite muchas veces la letra “y”. ¿Es una sola idea muy larga o hay varias ideas? ¿Cómo podríamos reemplazarla?”

“¿Qué palabras podríamos usar para relacionar oración con oración?”

“Voy a ir haciendo una lista de los conectores que están nombrando para tenerlas disponibles para cuando revisen sus propios textos.”

DESPUÉS
LUEGO
ENTONCES
PERO
ADEMÁS
TAMBIÉN
SIN EMBARGO
RÁPIDAMENTE
MÁS TARDE
MIENTRAS TANTO
AL OTRO DÍA

El uso de conectores entre oraciones ayuda a embellecer el relato, pero también a que la acción no pase tan rápido. O, al contrario, para para indicar que esa acción sucede velozmente. Las/os docentes puede intervenir brindando información sobre estas palabras específicamente explicitando por qué conviene utilizarlas en los textos.

~~y~~ Siguió navegando. ~~y~~ Después se empezó a mover y a mover hasta que me cansé. ~~Entonces~~ ~~y~~ fui a revisar. ~~y~~ “VÍ un pez” gigante. ~~Rápidamente~~ ~~y-yø~~ me tiré del barco. ~~y~~ Al tirarme “el pez” me golpeó muy fuerte y me desmayé. ~~y~~ ~~Luego~~ el mar me llevó a una isla chiquita.

La/el docente les lee el final del cuento con la intención de trabajar aquellas palabras que ayudan a darnos cuenta cuando habla un personaje.

“Acá pareciera que el personaje está hablando porque dice “yo dije” ¿Cómo indicamos en los textos cuando habla un personaje?”

“¿Con qué signos indicamos que lo dijo ‘más fuerte’?”

“Cuando habla un personaje muchas veces se aclara “dijo” pero para no poner siempre “dijo” ¿de qué otra manera podemos indicarlo? Voy a hacer una lista con todas estas opciones para que queden como ayuda memoria para consultar cuando revisen sus cuentos.”

DIJO
EXPLICÓ
RESPONDIÓ
CONTESTÓ
PREGUNTÓ
GRITÓ
EXCLAMÓ

~~y yo dije~~

_ En dónde estoy ~~_ dije~~. Después de esperar y esperar llegó un barco de grandes velas y ~~yo~~ empecé a decirles:

_ Ayuda ~~y~~ Los hombres no me escucharon ~~y yo dije más fuerte~~:

_ ¡Ayuda! ~~repetí~~ otra vez más fuerte. ~~y~~ Los hombres me ~~escucharon~~ y me llevaron a mi pueblo.

Para generar progresos en la conceptualización de estos aspectos sobre la puntuación y el uso de conectores, es importante que las/os docentes "pasen en limpio" los conocimientos que se han puesto en juego durante la situación de revisión. En este sentido pueden construir colectivamente algunas ideas para tener en cuenta, por ejemplo: cuándo usar puntos, rayas de diálogo, signos, mayúsculas... Luego de la sistematización invita a las/os estudiantes a que revisen sus propios cuentos con la intención de que mejoren los aspectos trabajados colectivamente y puedan incluir la puntuación y las mayúsculas si es que son necesarias.

Revisión: ¿Cómo se escriben las palabras?

El propósito de esta clase es reflexionar en algunas cuestiones ortográficas, especialmente en la escritura de palabras de uso frecuente. Es probable que muchas de ellas hayan sido objeto de enseñanza a lo largo de años anteriores. Es una buena oportunidad para comenzar a sistematizar algunas normas o para abrir a nuevas secuencias que profundicen su enseñanza.

“Hoy vamos a trabajar sobre un nuevo problema que tenemos las/los escritores: la ortografía de las palabras. Para eso les propongo observar este texto y pensar ¿qué palabras están seguros de que el autor/a las escribió de manera incorrecta? ¿Qué sugerencia podrían darle al autor/a para que mejore su ortografía?”

Hoy te contare otra de mis aventuras. Con mis compañeros nabegamos con nuestra envarcación hasta una isla donde encontramos un refugio. Nos acercamos para pasar la noche, pero ocurrió algo.

Como era tan tarde decidimos ir a investigar al día siguiente. Al amanecer descubrimos que allí vivía un dragón con ojos rojos, como la llama que lanzava cuando respiraba, con dientes filosos y grandes escamas.

- Por Alah, ojala podamos salir de esta tragedia- pense.

El dragón quemó vivo a uno de mis compañeros. A mí casi me agarra, pero corriendo me choqué y atravesé una pared.

De pronto aparecí en una mezquita donde me crucé un mercader que me acompañó a mi casa y pude salvarme.

Las/os docentes proponen la construcción colectiva en el pizarrón de una lista de palabras seguras, es decir que “las que ya no tendríamos que equivocarnos” porque son de uso frecuente. Si bien en el aula puede haber un listado de palabras de uso frecuente, la propuesta de elaborar colectivamente una nueva tiene que ver con brindar la oportunidad para que se apropien de la correcta escritura de estas palabras en el marco del contexto de las producciones de los relatos de Simbad.

“Vamos a escribir una lista de palabras de uso frecuente. Es decir, las que usamos habitualmente. Esta lista la vamos a construir a partir de las palabras de este cuento que estamos revisando juntos. Hacerla va a ayudar para cuando revisen sus propios cuentos. ¿Cuáles les parece incluir y por qué?”

Luego, las/os docentes proponen detenerse en algunas palabras del cuento que son muy frecuentes en las historias como la de Simbad.

“Vamos a pensar juntos en algunas palabras que aparecen en este cuento y que son de uso muy frecuente en las historias de Simbad. Las voy a señalar en el texto.”

Hoy te contare otra de mis aventuras. Con mis compañeros nabegamos con nuestra

envarcación hasta una isla donde encontramos un refugio. Navequé hasta que nos acercamos para pasar la noche, pero ocurrió algo.

Como era tan tarde decidimos ir a investigar al día siguiente. Al amanecer descubrimos que allí vivía un dragón con ojos rojos, como la llama que lanzava cuando respiraba, con dientes filosos y grandes escamas.

- Por Alah, ojalá podamos salir de esta tragedia- pense.

El dragon quemó vivo a uno de mis compañeros. A mi casi me agarra, pero corriendo me choque y atravesé una pared.

De pronto aparecí en una mezquita donde me cruce un mercader que me acompañó a mi casa y pude salvarme.

“Hay palabras que pertenecen a una misma familia, es decir tienen que ver con la misma idea y por eso una parte de esa palabra se escribe con las mismas letras. Por ejemplo:

NAVEGAMOS

NAVEGUÉ

“¿Qué otras palabras pueden ser de esta familia? Me dicen y las voy anotando para observar esa parte en común.”

NAVE

NAVÍO

NAVEGANTES

NAVEGACIÓN

“Pensar en la familia de palabras de NAVEGAR como hicimos en el ejemplo, nos permite pensar que, si sabemos que NAVEGAR se escribe con VE CORTA, entonces sabemos que NAVEGAMOS, NAVÍO, NAVEGANTES o NAVEGACIÓN se escribirá con VE CORTA también.”

“Podemos pensar en otras familias de palabras a partir de este cuento, por ejemplo: BARCO, SALVARME, COMPAÑERO...Escriban las familias para estas palabras. Pueden ayudarse con el diccionario. Luego sugieran en el cuento cómo debería ser la correcta escritura. Podemos agregarlas a nuestra lista de palabras de uso frecuente.”

Otro aspecto importante para reflexionar es la acentuación de los verbos en pasado, es decir en pretérito imperfecto -terminaciones “aba” e “fa”- y pretérito perfecto simple -acentuación “ó” ó “é” por ser palabras agudas terminadas en vocal-. Estas conjugaciones también son de uso frecuente en las escrituras de cuentos, por tal razón es pertinente incluirlas como objeto de reflexión en las clases de revisión de textos.

“Les propongo observar en el fragmento si hay palabras que necesitan tildes y cómo se dan cuenta.”

Hoy te contare otra de mis aventuras. Con mis compañeros ~~nabegamos~~ **navegamos** con nuestra ~~envarcación~~ **embarcación** hasta una isla donde encontramos un refugio. Nos acercamos para pasar la noche, pero ocurrió algo.

Como era tan tarde decidimos ir a investigar al día siguiente. Al amanecer descubrimos que allí vivía un dragón con ojos rojos, como la llama que lanzava cuando respiraba, con dientes filosos y grandes escamas.

- Por Alah, ojalá podamos salir de esta tragedia- pense.

El dragon quemó vivo a uno de mis ~~compañeros~~ **compañeros**. A mi casi me agarra, pero corriendo me choque y atravesé una pared.

De pronto aparecí en una mezquita donde me crucé un mercader que me acompañó a mi casa y pude ~~salvarme~~ **salvarme**.

“¿Qué conclusión podríamos escribir entre todos para no olvidar colocar tildes?”

Luego de la sistematización las/os docentes invitan a los estudiantes a que revisen sus propios cuentos con la ayuda de la lista de palabras de uso frecuente u otras de la misma familia. También sugieren consultar las conclusiones acerca de la acentuación para estar seguras/os si en sus escritos están todas las tildes que deben estar.

¿Cómo evaluar los progresos de las/os estudiantes?

Si la enseñanza brinda a todas/os oportunidades de avanzar como lectores y escritores, es necesario analizar en qué medida las situaciones puestas en acción permiten a las/os estudiantes aprender. En este sentido es fundamental considerar las condiciones creadas en el aula por la/el docente desde el comienzo de la propuesta de enseñanza, como así también el estado de conocimiento con que iniciaron este recorrido las/os estudiantes.

Si bien las/os docentes van accediendo cotidianamente a los conocimientos elaborados por sus estudiantes en el transcurso de las diferentes situaciones de lectura y escritura, no obstante, es necesario enunciar algunos indicadores que permitan apreciar no solamente el

avance de los conocimientos de las/os estudiantes sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito sino también su apropiación progresiva de prácticas del lector y prácticas del escritor.

Estos indicadores se construyen a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. En el marco de esta propuesta de enseñanza -la producción del cuento de un nuevo viaje de Simbad y sus sucesivas revisiones- es posible analizar aspectos del sistema de escritura -uso convencional de algunas letras, omisiones y desorden-, otros que no están vinculados con la alfabetización -la separación entre palabras, ortografía y puntuación- y otros relacionados con el lenguaje escrito.

Para identificar los avances de las/os estudiantes y lo que aún necesitan seguir aprendiendo, se pueden formular por separado los indicadores correspondientes a aspectos del contenido que fueron objetos de enseñanzas en esta propuesta:

- ***Acerca del conocimiento del sistema de escritura***

Cuando leen por sí mismas/os en el marco de la producción y revisión de sus producciones podemos observar que:

- comienzan a utilizar las rayas de diálogo, los signos de exclamación o interrogación y las mayúsculas para encontrar lo dicho por algún personaje o su nombre...
- localizan información y/o expresiones en el cuento para incorporar en sus propios textos.

En las situaciones de escritura por sí mismas/os podemos observar que:

- toman la iniciativa de releer su propia escritura y hacen las autocorrecciones que están a su alcance;
- agregan palabras a la lista de "palabras de uso frecuente" y la consultan al escribir.
- se plantean problemas referidos a la separación entre palabras, en muchos casos cuando releen lo que han escrito;
- preguntan con frecuencia creciente sobre cuestiones vinculadas con dudas ortográficas.
- comienzan a utilizar las rayas de diálogo, los signos de exclamación o interrogación, y las mayúsculas en los nombres de los personajes.
- comienzan a considerar las ideas y a separarla a través del uso de puntos.

- ***Acerca del conocimiento del lenguaje escrito***

En las producciones de las/os estudiantes cuando escriben cuentos por sí mismas/os es posible observar que:

- adecuan sus discursos al contexto de la situación, cumplen sus propósitos comunicativos, generan los efectos quieren producir en sus destinatarios...
- usan fórmulas de inicio y cierre “al estilo del cuento Simbad el Marino”;
- usan expresiones y vocabulario propios del género y, en algunos casos, metáforas, comparaciones, descripciones, juegos de palabras, ...
- incluyen diálogos que enriquezcan el cuento puesto que -al hacer hablar directamente a los personajes- se actualizan las escenas y se hace más vívido el relato.

- ***Acerca de las prácticas de la/el escritor***

A medida que, las/os estudiantes aumentan su experiencia como escritoras/es, irán familiarizándose con los quehaceres involucrados en el proceso de producción y revisión de textos. En este sentido es posible observar que:

- discuten de manera cada vez más productiva con sus compañeras/os al planificar un texto;
- consultan solas/os y/o con sus docentes el plan;
- consultan con otras/os mientras escriben y/o en diferentes materiales de lectura como el cuento de Simbad el Marino;
- toman en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar, adoptan el punto de vista del lector cuando revisan y se preguntan si la información que han incluido será suficiente para que el lector comprenda lo que han querido decir;
- revisan las distintas versiones de lo que están escribiendo hasta alcanzar un texto que consideren “bien escrito”;
- detectan repeticiones innecesarias y comienzan a usar diferentes recursos abordados en las clases para evitarlas;
- identifican algunas ambigüedades al leer las producciones de sus compañeras/os -y a partir de esto, luego las notan en las propias- y hacen sugerencias para resolverlas.

¿Cómo planificar en pareja pedagógica el proyecto?

La enseñanza constituye una función institucional (Terigi, 2013) por lo tanto los avances en los aprendizajes de las/os estudiantes no son productos de un/a docente solo, son fruto de la labor colectiva y colaborativa de un equipo de docentes, más allá de cuántos estén presentes en la clase. Asimismo, la organización escolar ha tendido a considerarse como problema, que en un mismo grupo escolar se encontraran estudiantes con distintos niveles de conocimiento, en especial sobre contenidos claves como la escritura y la lectura. En este sentido, las situaciones de enseñanza instituidas en el modelo escolar suelen seguir un patrón organizativo que genera la paradoja de que reúne a un grupo de estudiantes para aprender lo mismo a través de situaciones que promueven actividades y resultados individuales. Sin embargo, existen un gran número de investigaciones que apoyan la idea de que las/os estudiantes aprenden juntas/os y resuelven problemas de modo colaborativo, aun cuando se encuentran en distintos niveles de apropiación de un contenido (Terigi, 2015).

Por lo tanto, partiendo de estas ideas, en el marco del proyecto de leer y escribir en torno a los cuentos de Las mil y una noches, la propuesta es generar condiciones institucionales para que el/la OA planifique cooperativamente con docentes de una o varias secciones de un grado; y también, generar condiciones áulicas para que estudiantes con diferentes estados de conocimientos puedan interactuar y avanzar como lectores y escritores. En este sentido la/el OA articulará sus intervenciones con las/os docentes desde la mirada pedagógica para el fortalecimiento de las trayectorias de las/os estudiantes configurando comunidades de aprendizaje en el aula. Para ello:

- participa de REEB donde se coordinan tiempos institucionales para que sea posible la planificación de la propuesta de enseñanza junto a las/os docentes implicadas/os.
- se reúne con las/os docentes para leer, discutir, organizar y hacer los ajustes necesarios para la viabilidad del proyecto en torno a la obra de Las mil y una noche en relación al contexto institucional y de los grupos de estudiantes.
- organiza una agenda de trabajo con el/la docente y acuerdan la frecuencia semanal de clases que implica el proyecto “La noche mil dos”.
- se reúne con las/os docentes para planificar intervenciones de los cuentos de Las mil y una noche; acuerda quién lee, quién coordina el espacio de intercambio y qué registro de lo leído harán las/os estudiantes.
- planifica con la/el docente las clases de escritura y las condiciones para que todas/os puedan producir el cuento sobre el nuevo viaje de Simbad; acuerda quién coordinará la clase de la planificación colectiva, la cantidad de clases destinadas a la producción

del borrador y cómo se organizan las derivas¹² de los/as docentes participantes para acompañar a algunas/os estudiantes en particular.

- sostiene reuniones periódicamente agendadas con las/os docentes para intercambiar sobre lo que vaya aconteciendo en las clases en las que no está presente. Este espacio de discusión y reflexión sobre la práctica será tan importante como los compartidos en las clases mismas. Permitirá realizar ajustes sobre la planificación y las condiciones didácticas, como así también ir relevando información sobre los estados de conocimientos de las/os estudiantes.
- durante la etapa de escritura de borradores, se reúne con las/os docentes para leer las producciones y planifican intervenciones para que avancen y puedan resolver problemas respecto a claridad y coherencia en las ideas.
- finalizada la escritura de los cuentos, se reúne con las/os docentes para leer las producciones y seleccionar los fragmentos más oportunos para las sucesivas revisiones, normalizan el texto y planifican intervenciones. Asimismo, acuerdan qué situaciones de revisión será conveniente realizar a partir de los problemas de escritura observados en los textos, para que las/os estudiantes avancen como escritores y toman decisiones acerca de los posibles reagrupamientos.
- durante las situaciones de revisiones acuerda con las/os docentes cómo serán los tiempos de la clase para que haya un momento de trabajo personal o en parejas para que cada estudiante pueda elaborar lo que va a compartir con sus pares en el momento de la revisión colectiva, deciden cómo pueden estar formadas esas parejas y cómo será las derivas docentes para garantizar que todos puedan participar.

Criterios para organizar la enseñanza en contexto de ASPO-DISPO

En el marco del contexto de pandemia y previendo que haya períodos de no presencialidad en las escuelas, las/os docentes necesitan seleccionar qué actividades conviene reservar para encuentros presenciales o sincrónicos. En ese sentido, todas las situaciones donde se generen interacciones entre las/os estudiantes entre sí y con sus docentes, es conveniente llevarlas a cabo a través de algún soporte de encuentros presenciales o mediante alguna plataforma de manera virtual. Por ejemplo:

¹² La expresión “derivadas” se ha tomado de: Flavia Terigi (2008), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial. La autora emplea esta idea como metáfora del movimiento del/la docente entre los grupos que componen su grupo- clase. En el pluriño hay una escucha permanente del/la maestro/a que orienta la decisión de permanecer o seguir con un grupo o con un/a niño/a, según lo que va viendo y escuchando.

- el espacio de intercambio de los cuentos
- la producción colectiva del plan de escritura del cuento
- las instancias colectivas de revisión de los textos

Asimismo, otras situaciones podrán reservarse para momentos asincrónicos, pero garantizando que sean retomadas en los espacios sincrónicos. Esas otras pueden ser:

- la lectura por sí o la escucha de la lectura de los cuentos
- la escritura por sí de los borradores de los cuentos
- las instancias individuales de la revisión de los textos

Cierre:

El desarrollo propuesto en la presente secuencia didáctica es una oportunidad para revisar las prácticas de enseñanza y reflexionar en forma conjunta sobre las propuestas y los procesos que se desarrollan a partir de una práctica de enseñanza compartida y diversificada, y a la vez ampliada y articulada con Centros Educativos Complementarios cuando hay presencia de los mismos en los distritos educativos. También se trata de ofrecer una propuesta que contribuya al repertorio de la pareja pedagógica con el fin de promover las mejores prácticas de enseñanza para acompañar y fortalecer cada trayectoria educativa.

Referencias bibliográficas

- DGCyE. (2007) *Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Buenos Aires.
- Documento de apoyo N° 1/2020. *La pareja pedagógica en las aulas de UP. Maestras/os y Orientadoras/es de Aprendizajes*. Es un material destinado a Orientadoras/es de Aprendizajes (OA) de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de Escuelas de Educación Primaria y Maestras/es de Grupo Primario 1° ciclo (MGP1) de los Centros Educativos Complementarios (CEC).
- DGCyE. (2012) *Las mil y una noches*. Adaptación de Mirta Torres. Programa Textos escolares. Buenos Aires. Disponible en: [lasmilyunanoches.pdf \(abc.gov.ar\)](#)
- Lerner, D., Kaufman, A. (2015) *Documento Transversal 1. La alfabetización Inicial*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

- Lerner, D., Kaufman, A., Castedo, M. (2015) *Documento Transversal 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponible en:
<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>
- Lerner, D., Kaufman, A. (2015) *Acerca de la evaluación*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponible en:
<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>
- Paione, A. y otros (2016) *Reflexión sobre el lenguaje. La separación entre palabras* Materiales para el docente. Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Buenos Aires, Argentina.
- Teberosky, Ana y L. Tolchinsky (1995) *Más allá de la alfabetización*. Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. FLACSO. Argentina. Disponible en:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Terigi, F. (2013) *Conferencia: Acerca de los saberes en el trabajo docente*. Universidad CLAEH. Uruguay. Disponible en: <https://youtu.be/36UCdjKQ7co>
- Terigi, F. (2015) *Fundamentos políticos-pedagógicos. La alfabetización Inicial en la Unidad Pedagógica*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponible en:
<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>
- Torres, M., Ulrich, S. (1991) *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Aique. Buenos Aires.