

# ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente  
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



## ALFABETIZACIÓN INICIAL

# ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente  
Inicial en Modalidad Combinada

## ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

### Directora Editorial

Liliana Abrate

### Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

### Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

### Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

### Producción de contenido

Noelia Doria

*Miembro del equipo de Desarrollo Profesional  
Docente, Área Lengua, DGES.*

### Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

### Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

*EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC*



2023

## ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

# PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for- mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa- ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per- manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do- cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre- sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

### **¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?**

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

**Dirección General de Educación Superior**

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

## ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

# ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato: Seminario

Año: 3°

Carga horaria: 2 h cátedra (+ 1 h Taller Integrador)

Campo de la formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

*Sergipe, nordeste del Brasil: Paulo Freire inicia una nueva jornada de trabajo con un grupo de campesinos muy pobres, que se están alfabetizando.*

*—¿Cómo estás, João?*

*João calla. Estruja su sombrero. Largo silencio, y por fin dice:*

*—No pude dormir. Toda la noche sin pegar los ojos.*

*Más palabras no le salen de la boca, hasta que murmura:*

*—Ayer yo escribí mi nombre por primera vez.*

*(Galeano, 2012, p. 288)*

## Marco orientador

El seminario de Alfabetización Inicial se presenta en el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015) como un espacio cuyo objetivo es profundizar en la construcción de saberes sobre la lengua escrita como objeto de conocimiento, con referencia explícita a los procesos de alfabetización inicial, sus contextos y condiciones, y el acceso a la cultura letrada como proceso situado. A partir de este objetivo, Berta Braslavsky (2004) recomienda la recuperación de la semántica del término alfabetización como el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

En otro orden, si nos detenemos en la definición del formato curricular seminario, podemos observar que el énfasis está puesto en el abordaje de un recorte, de una problemática determinada y, por lo tanto, se encuentra organizado en torno a:

Un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. (RAM/2010, p. 20)

Recuperamos el sentido de esta definición para pensar los procesos de alfabetización en la Educación Primaria como una problemática para ser abordada desde los aportes de diversas fuentes, a fin de realizar un trabajo reflexivo, generar discusiones y, de esta manera, propiciar procesos de construcción de conocimiento.

El marco orientador de este seminario postula a la alfabetización como una prioridad social, cultural y política, además de escolar, en tanto instrumento privilegiado para el acceso de todos los estudiantes/todas las estudiantes a un mundo letrado. Se trata de una pertenencia que, como derecho, está sujeta a la participación e integración en igualdad de condiciones, para que los/las estudiantes logren apropiarse de los bienes culturales, con el fin de resignificarlos, de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales y sociales. En vinculación con esto, el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) establece la necesidad de "construcción de marcos de análisis que permitan al maestro en formación dimensionar tanto el valor social del alfabetismo como las consecuencias individuales y sociales de las diversas formas de analfabetismo" (p. 180).

La producción de este itinerario pedagógico-didáctico propone el abordaje del conocimiento y la revisión de la diversidad de enfoques, perspectivas y métodos de alfabetización, "así como de las distintas tradiciones de enseñanza inherentes y su influencia en los aprendizajes" (Córdoba. ME, 2015, p. 180). Entendemos que conocer y visitar la diversidad de enfoques acerca de la enseñanza de la alfabetización inicial, colabora en la apropiación de saberes y prácticas vinculadas con las estrategias de mediación que favorecen el proceso de alfabetización. Del mismo modo, contribuye en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan la participación en experiencias situadas de interacción con el lenguaje escrito y con otros lectores/ otras lectoras y escritores/escritoras, en diversos escenarios sociales por los que circula la palabra escrita.

Este itinerario plantea un recorrido por los ejes propuestos en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), organizados en tres bloques, e incorpora miradas, en

clave de actualización curricular, vinculadas con la digitalización de la cultura. A partir de los contenidos seleccionados, propone diferentes momentos abocados a las prácticas de lectura y escritura. Estas instancias se pueden organizar en una o varias clases, de acuerdo con las decisiones pedagógicas que los/las docentes tomen al respecto, para así elaborar una hoja de ruta que permita avanzar en el recorrido trazado.

Es relevante destacar que estas diferentes instancias ofrecen un posible recorrido teórico-metodológico. Las decisiones pedagógicas a las que hacemos mención enriquecen la propuesta y, fundamentalmente, completan su sentido en la modalidad combinada.

## Propósitos de la formación

Nos acercamos al *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) con el propósito de recuperar los sentidos expresados en torno al seminario de Alfabetización Inicial:

- ▶ "Profundizar la comprensión del proceso de alfabetización en toda su complejidad y su incidencia tanto en el éxito o fracaso escolar" (p.181), como en las posibilidades de inclusión social.
- ▶ "Propiciar el conocimiento y revisión crítica de los aportes y controversias en torno a las concepciones de alfabetización, alfabetización inicial y los modos de enseñanza y de aprendizaje que le son inherentes" (p.181).
- ▶ "Brindar marcos conceptuales e instrumentos metodológicos apropiados para garantizar la alfabetización básica como vía de acceso a la cultura escrita" (p.181), a través de la vinculación de las prácticas escolares con las prácticas sociales de lectura y escritura, y la atención a las necesidades de los sujetos y las comunidades.

## Contenidos

De acuerdo con los contenidos propuestos en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), como expresamos anteriormente, este itinerario se organiza en tres bloques:

### **Bloque 1. La alfabetización: debates político-pedagógicos en clave histórica y actual**

Plantea un marco general, que pone de relieve el valor social e histórico del concepto de alfabetismo como un continuo, y hace referencia a las prácticas letradas

vinculadas con el proceso de alfabetización en perspectiva de derecho. Consideramos oportuna, además, la inclusión de contenidos vinculados con el impacto de la digitalización de la cultura en el proceso de alfabetización.

## **Bloque 2. Alfabetización inicial: perspectivas, métodos y propuestas**

Prioriza contenidos relacionados con la aproximación histórica a los métodos de alfabetización, a fin de conocerlos, reconocerlos y comprenderlos en función de los procesos de escolarización. Este bloque toma a la escuela como ambiente alfabetizador y reflexiona acerca de cuáles son las mediaciones docentes necesarias.

## **Bloque 3. Definiciones curriculares de las políticas educativas para los niveles obligatorios**

Brinda una aproximación a las definiciones curriculares para el Nivel Primario, en pos de comprender la necesaria construcción de un proyecto alfabetizador.

## **Un posible recorrido teórico-metodológico**

En cada uno de estos tres bloques es posible encontrar diferentes apartados que colaboran con la toma de decisiones didácticas de cada docente al momento de planificar el seminario.



El apartado **Aportes teóricos** presenta el desarrollo de teoría científica acerca del objeto de estudio, es decir, la alfabetización. Aquí el/la docente encuentra aspectos vinculados con los diversos conceptos que se proponen, citas de autores reconocidos/autoras reconocidas y el análisis de bibliografía determinada.



El apartado **Entre colegas** plantea interrogantes, afirmaciones y propuestas en torno a lo desarrollado, con el objetivo de provocar un intercambio reflexivo con los/las colegas formadores/formadoras.



El apartado **Actividades sugeridas** propone tareas para realizar con los/las estudiantes. Algunas son planteadas para llevarlas a cabo de manera sincrónica cuando docentes y estudiantes se encuentren presencialmente y, otras, de manera asincrónica, para desarrollarlas en el aula virtual, con la utilización de diversos recursos digitales que potencien la propuesta.



El apartado **Para ampliar** propone lecturas, videos, audios, *podcast* e interrogantes vinculados con los conceptos teóricos desarrollados y con las actividades propuestas para llevar a cabo con los/las estudiantes. Estos recursos ofrecidos se constituyen en materiales que completan lo trabajado en los apartados previos, con el propósito de que los/las docentes puedan utilizarlos en las planificaciones de sus clases.

## **Bloque 1. La alfabetización: debates político-pedagógicos en clave histórica y actual**

### **Aportes teóricos**

#### **El valor social de la alfabetización como derecho**

El término alfabetización posee, en sí mismo, cierta complejidad, y plantea un debate que lleva ya mucho tiempo, acerca de cómo enseñar a leer y escribir. Si realizamos un breve recorrido en términos de historicidad, en la década del 60, Paulo Freire presenta un modo diferente de mirar y debatir sobre el significado y las implicancias de los procesos de alfabetización y, para ello, "niega el aspecto mecánico, vacío y estático de la lectura de la palabra cuando se la considera como una habilidad y destreza o técnica neutra" (Lorenzatti y Tosolini, 2021, p. 52). Los escritos del pedagogo brasileño proponen algunos análisis que se centran en la consideración de la alfabetización como un acto político, en el cual el/la joven o la persona adulta que es alfabetizada "asume el papel de sujeto del conocimiento, y por ello es necesario que reflexione sobre el proceso de leer y escribir y el profundo significado del habla" (Lorenzatti y Tosolini, 2021, p. 52).

Respecto de esto y focalizando en la ciudad de Córdoba, consideramos relevante citar nuevamente a Tosolini, quien en su texto *Los centros de alfabetización de la CREAR en Córdoba* (2015) explica el contexto en el cual se conformaron los Centros de Cultura Popular (CECUPO), que fueron la base del funcionamiento de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción<sup>1</sup> (CREAR), entre los años 1973 y 1975:

El proyecto de la campaña comprendía tres operaciones: operación alfabetización, la operación rescate y la operación centro. Estas operaciones apuntaban a erradicar el analfabetismo, el semianalfabetismo y anular las causas que provocan la deserción escolar. La operación rescate se proponía exámenes de madurez y de nivelación para culminar el nivel primario y el secundario y la recuperación de las peculiaridades culturales de cada región. (p. 1)

<sup>1</sup> Al respecto, se puede consultar el siguiente material del Ministerio de Educación de la Nación [Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción](#) (2008).

Luego de la última dictadura cívico-militar, en la cual se "intentó implementar un modelo educativo autoritario y paternalista profundizando una cosmovisión católica para los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje" (Grieco y Camaño, 2021, párr. 6), entre 1983 y 1984, se puso en funcionamiento el Plan Nacional de Alfabetización. Con el advenimiento de la democracia, la política educativa apuntó a ampliar oportunidades de escolarización en toda la población, mediante la apertura de un importante número de escuelas: según datos oficiales, entre 1983 y 1986, la cantidad de establecimientos educativos se amplió en un 15%. También en este periodo comenzó la experiencia de educación para adultos. Compartimos un extracto del texto de este plan, ya que nos parece relevante conocer sus fundamentos y los métodos de enseñanza de la alfabetización que se proponían:

Se ha considerado conveniente descartar los métodos sintéticos que parten de los elementos componentes de las palabras (alfabético, fonético, silábico), ya que por un lado no corresponden al modo natural de aprender y por otra parte el aprendizaje es tratado como un asunto puramente lingüístico y de este modo se pierden aspectos sustanciales como la comprensión de textos y el interés por la lectura.

Se han tomado en cuenta por lo tanto los métodos que enfatizan en el significado del lenguaje y dentro de ellos se ha optado por un método ecléctico que combina el método de oraciones con el método psicosocial, seguido por inevitables procesos de análisis y síntesis.

Entre los métodos que utilizan como centro, unidades significativas (método de palabras, método de frases, método de oraciones, métodos de cuentos o leyendas) se ha considerado como el más conveniente el método de oraciones, ya que por ser la oración unidad lingüística con sentido completo, independencia sintáctica y figura tonal propia es por ende unidad en la lectura y en la expresión oral. (Argentina. ME, 1985, p. 23)

En el recorrido propuesto nos interesa destacar la figura de María Saleme de Burnichón, una docente y militante argentina que alfabetizó a mujeres obreras mientras estudiaba Filosofía y Pedagogía en la Universidad Nacional de Tucumán. A propósito, en una entrevista realizada en el 1996, decía:

¿Qué significa que el número de analfabetos funcionales esté creciendo? Que en este país tenemos un porcentaje de población en aumento que es población de descarte. Entonces, ¿qué significa eso que nos dicen de "integrarse" a una sociedad, al mundo del trabajo? Creo que esta educación que nos están ofreciendo, nos pide integrarnos en el sentido de que digamos: "Señores, pónganme la escafandra que ustedes necesitan". Hay que crear una capacidad para encontrar salidas, para encontrar una alternativa. No creo en los intersticios, porque ellos aprendieron mucho más de lo que nosotros creemos. Pero creo que las posibilidades de la Educación son amplísimas. Tiene muchísimas puntas sueltas, ¿por qué no vamos a poder tomarlas y armar una propuesta viable de Educación que no sea ésta? (Lucca y González, 2005, párr. 10)

## La escuela como espacio alfabetizador

La alfabetización es un proceso permanente en nuestras vidas, que nos permite avanzar y ampliar la capacidad para producir e interpretar textos. Myriam Nemirovsky (2009), en el libro *La escuela: espacio alfabetizador*, se detiene en la relevancia del entorno respecto de la conformación de este proceso y, reflexiona acerca de que "las posibilidades sociales y culturales con las que un sujeto cuenta son determinantes en su alfabetización porque para avanzar en ella requiere de textos y de usuarios de textos" (p. 1). Sin embargo, esta disponibilidad de textos no es en sí misma suficiente; se necesita, además, interactuar con ellos y con otros usuarios/otras usuarias, conocer sus quehaceres lectores y escritores, así como la diversidad de procesos de construcción de significados y sentidos que se producen, en variados escenarios y contextos. Es posible afirmar, entonces, que la alfabetización de un sujeto deviene de un proceso de construcción social.

Nemirovsky (2009) continúa diciendo que estos dos elementos –textos y usuarios/usuarias– están desigualmente disponibles, ya que mientras algunas personas cuentan con entornos alfabetizadores en sus ambientes familiares, conformados por textos y usuarios/usuarias de estos que les muestran y enseñan prácticas genuinas en torno al lenguaje, hay otras personas que establecen contacto con textos y usuarios/usuarias sólo esporádicamente. Esta diferenciación, al momento de avanzar en el propio proceso de alfabetización, pone en evidencia la existencia de algunas situaciones favorables y otras desfavorables. Para zanjar estas diferencias de oportunidades es necesario que:

La escuela se constituya en un ambiente alfabetizador para que, al menos mientras los estudiantes estén en ese entorno, puedan encontrar en su interior condiciones equivalentes a las que existen en los medios sociales favorables para promover el aprendizaje de la lectura y de la escritura. (Nemirovsky, 2009, p. 3)

Como ambiente alfabetizador, la escuela se constituye en un espacio privilegiado donde el quehacer docente promueve la lectura y la escritura. Esto supone la existencia de dos cuestiones fundamentales: la disponibilidad y el acceso. Se trata de conocer qué materiales hay en la escuela, cómo se accede a ellos y cuáles son las diversas modalidades de apropiación que existen. La utilización en situaciones didácticas de estos materiales disponibles es lo que les otorga sus condiciones alfabetizadoras, por lo que entendemos que los objetos no alfabetizan por sí mismos, ya que la presencia y manipulación espontánea de material escrito no es suficientemente alfabetizadora (Castedo, 2021).

La apropiación de la lengua escrita, en vinculación con los usos sociales, requiere de la planificación de situaciones didácticas que acompañen a los/las

estudiantes en el proceso de alfabetización inicial, para así conformar una comunidad de lectores/lectoras y escritores/escriptoras, donde:

Las prácticas de lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2003, p. 26)

## La alfabetización en la escuela y en la vida

Compartimos una cita de la doctora Emilia Ferreiro (2000), de su artículo "Leer y escribir en un mundo cambiante":

Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea); etc.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza? (p. 3)

En la cita se plantea la idea de estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" y también "para la vida ciudadana"; pero ¿qué diferencias existen entre ambas situaciones? ¿Qué es un artefacto alfabetizador?, ¿por qué es considerado así?, ¿cómo y dónde está presente? ¿Qué significa decir que una persona se encuentra alfabetizada y que, por esto, accede a cada artefacto y puede interactuar?, ¿hablamos, acaso, de diversos artefactos, de diferentes tipos de alfabetizaciones?

Al observar el mundo que nos rodea, del cual somos parte, advertimos que convivimos con diversos artefactos letrados: consultamos diarios digitales y/o analógicos, realizamos trámites *on line* para los cuales debemos leer y escribir en la pantalla de la computadora o del celular, por ejemplo. Enviamos mensajes por *Whatsapp*, correos, leemos libros en soporte papel, interactuamos con la interfaz, leemos diversos tipos de papeles, miramos carteles que pueden orientarnos. Todos estos artefactos letrados o alfabetizadores son parte de nuestra comunidad letrada, y colaboran en el ejercicio de tareas vinculadas con lo cotidiano, lo laboral, lo personal y también con obligaciones ciudadanas.

Cuando decimos textos, nos referimos a los que se utilizan socialmente, a los objetos de uso en la cultura letrada: libros, revistas, periódicos, folletos, documentos de toda índole y tipo. Absoluta diversidad, riqueza y cantidad. Cuando decimos usuarios, nos referimos a las personas que acuden a la lectura y a la escritura en su cotidianidad, quienes encaran la interpretación y elaboración de textos como parte de su vida diaria, haciendo uso de los textos sociales de manera habitual y fluida para multitud de circunstancias y propósitos. De manera que, para

propiciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de todos los sujetos escolarizados, promovemos que la escuela sea un ambiente donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente. (Nemirovsky, 2009, p. 3)

## Digitalización de la cultura en los procesos de alfabetización.

Berta Braslavsky (2002), en su artículo "[¿Qué se entiende por alfabetización?](#)", explica acerca de la expansión de la escritura y cómo las tecnologías de la comunicación han conquistado su hegemonía, en contraposición a lo que sucede con la alfabetización por medio de la escritura impresa en las escuelas:

Las tecnologías y, en particular, la informática no sólo han participado en los cambios geopolíticos y económicos, sino que también han producido y producen cambios culturales tan profundos que ponen en duda el futuro de la escuela misma y del maestro. (p. 2)

De maneras recurrentes y habituales, en lo cotidiano, interactuamos socialmente con una diversidad de artefactos letrados que implican una práctica letrada determinada, un tipo de lectura y escritura particular. Pero en lo que respecta a la alfabetización propia de la escuela, ¿cómo influyen estas prácticas diversas? Daniel Cassany (2009) argumenta:

¿Es lo mismo leer un periódico, recibir un SMS en el móvil, consultar el prospecto informativo de un antihistamínico, leer en voz alta un soneto o comprar un billete de avión por Internet? Cada una de estas prácticas usa artefactos distintos, que encontramos en contextos alejados y que permiten alcanzar finalidades diversas. En cada una de esas prácticas manejamos lenguajes diferentes, de modo distinto; tratamos con textos, vocabularios y estructuras retóricas distintas, que leemos y comprendemos de manera particular en cada caso.

Precisamente porque cada práctica lectora es distinta, nadie sabe comprender e interpretar todos los textos de una comunidad. (p. 6)

Estas maneras diversas de vincularnos con las tecnologías y su presencia en las prácticas letradas sociales habituales nos propone pensar acerca de "una nueva noción del tiempo que ocupará la alfabetización en la vida humana" (Braslavsky, 2002, p. 1), que supone mucho más que saber leer y escribir. En una entrevista de 2016, "[Ni Piaget imaginó los desafíos de los chicos contemporáneos](#)", Emilia Ferreiro argumentaba al respecto. Destacamos a continuación algunas ideas de este diálogo, vinculadas con el impacto de la digitalización de la cultura en los procesos de alfabetización:

Aún no hemos asumido las consecuencias de la revolución tecnológica, que cambió todas las profesiones, ninguna quedó indemne. Todos andan con celulares, todos, en cada profesión. A nivel de la escuela el tema es saber trabajar con los materiales. Un libro es un objeto al que se le da entidad de fuente seria. Eso hay que saber entenderlo en la web. Los jóvenes leen más que antes, pero hay nuevos modos de lectura y falta tener criterios de confiabilidad. Ese es un problema mayúsculo, porque uno puede creer cualquier cosa. La escuela debería pensar

cómo trabajar eso, que es algo nuevo, que no estaba en la agenda escolar previa. No son criterios similares a los de la cultura libresca. (2017, párr. 15)

## **Entre colegas**

A continuación, los/las invitamos a reflexionar acerca del impacto de la digitalización de la cultura en los procesos de alfabetización. Si observamos las pantallas digitales, podemos notar que en ellas aparecen textos, imágenes y sonidos, características que implican la necesidad de un lector/una lectora, un usuario/una usuaria, que lea, escriba y converse *en y a través* de sus interfaces. Por ello, adquieren importancia los algoritmos que comandan el *software* en cuestión y la plataforma mediante la cual le llega al usuario/a la usuaria la información (Albarelo, 2011). El contenido es personalizado de acuerdo con el perfil construido a lo largo de las interacciones realizadas. De esta manera, resulta relevante qué se hace con ese contenido: ¿cómo repercute en los procesos de alfabetización? ¿Podemos afirmar que existe una única alfabetización y una singular manera de llevarla a cabo?

### **Para profundizar**

Les sugerimos materiales de lectura que completan lo desarrollado en torno a la conformación de espacios alfabetizadores en la escuela y la digitalización de la cultura en los procesos de alfabetización.

- Albarelo, F. (2021). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantalla*. *Revista de Comunicación*, 20(1).
- Braslavsky, B. (2002). *¿Qué se entiende por alfabetización?* *Lectura y Vida*.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. España. Ministerio de Educación.
- Castedo, M. y Hoz, G. (2021). *Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia*. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), pp. 233-251.
- Leeres. (2011, 6 de marzo). *La lectura en la era "pre-digital" (Emilia Ferreiro 1de5)*. [Video]. YouTube.

Para continuar con el desarrollo de la complejidad que encierra la práctica de la alfabetización, les proponemos la lectura, junto a los/las estudiantes, del material de María Eugenia Dubois (2006) denominado "El concepto de alfabetización" (pp. 81-88).

Sugerimos su abordaje a través de algunos interrogantes orientadores que permitan, por un lado, pensar y reflexionar en torno al concepto de alfabetización y cuestionar el análisis que la autora realiza a partir de los niveles que enuncia y describe. Por otro lado, pensar(nos) en vinculación con la expresión "educación en la lectura y la escritura" (Dubois, 2006, p. 88) y sus posibles implicancias en la tarea docente. Estos interrogantes pueden compartirse con el grupo de estudiantes y así favorecer una conversación en torno a las distintas relaciones y análisis realizados.

- ¿Cuál es la complejidad del concepto de alfabetización que señala Dubois?, ¿qué análisis hace de este concepto?
- La autora recupera los niveles de alfabetización que reconoce Gordon Wells, ¿cuáles son esos niveles?, ¿en qué sentidos sirven para comprender la noción de alfabetización?, ¿qué interrogantes se plantea?, ¿qué respuestas posibles pueden elaborar con respecto a estos interrogantes?
- ¿Cuál es el enfoque de alfabetización de Lauren Resnik?, ¿en qué se diferencia del propuesto por Wells?, ¿por qué razones lo recupera Dubois?
- La autora revisa la relación entre alfabetización e industrialización, desarrollo económico y escolarización: ¿qué señalamientos hace al respecto?
- ¿Por qué Dubois prefiere no utilizar el término alfabetización?, ¿para qué aspectos o dimensiones considera el uso de este término?
- Dubois (2006) propone referirse a la alfabetización con la expresión "educación en la lectura y la escritura", porque implica tomar en cuenta los niveles y las prácticas mencionadas, pero también, "a la persona en su totalidad, como ser humano, psicológico, social, moral, espiritual, algo que corremos el riesgo de olvidar cuando hablamos de alfabetización" (p. 88), ¿a qué se refiere con esta afirmación?

### **Actividades sugeridas**

#### **La construcción de ambientes alfabetizadores**

En primera instancia, sugerimos el visionado del video [Contagiar la magia de la lectura](#) (TEDx Talks, 2017, 27 de febrero). Esta actividad puede realizarse de manera asincrónica, a fin de que los/las estudiantes lo vean las veces que consideren necesarias, con la guía de una serie de interrogantes orientadores de la comprensión:

- ✓ ¿Tienen biblioteca en sus casas?, ¿qué se puede encontrar allí? De no ser así, ¿alguna vez ingresaron a una biblioteca de una persona que conozcan?, ¿qué había? ¿Accedieron alguna vez a bibliotecas áulicas o escolares?, ¿cómo fue esa experiencia? ¿En qué pueden colaborar las bibliotecas, tanto privadas como públicas? ¿Qué consideración hacen acerca de la siguiente afirmación del video: "Los resultados mostraron que hay una relación entre el nivel de educación de los padres, la presencia de libros en la casa y el hábito de la lectura"?

En una segunda instancia, sugerimos crear un foro en el aula virtual para plantear algunas actividades que tengan como objetivos:

- ✓ Conocer y reconocer artefactos alfabetizadores.
- ✓ Conformar el aula como un ambiente alfabetizador.
- ✓ Leer el capítulo "Experiencias escolares con la lectura y la escritura", del libro *La escuela: espacio alfabetizador*, de Nemirovsky (2009).
- ✓ Observar la siguiente imagen de un aula de primaria, en la que se han incluido algunos posibles ejemplos de artefactos alfabetizadores.



Fuente: archivo personal, Noelia Doria.

- ✓ Participar en el hilo de conversación del foro para dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿A qué artefactos alfabetizadores recuerdan haber tenido acceso en sus hogares?, ¿cuáles conocieron en su paso por la escuela?
  - Para conformar un aula de Educación Primaria que sea un ambiente alfabetizador, ¿qué artefactos elegirían?, ¿incluirían libros, revistas, afiches que funcionen como banco de datos?, ¿de qué tipo y por qué? ¿Qué artefactos no incluirían y por qué?
  - ¿Cómo se facilita el acceso a estos materiales/textos que están disponibles?
- ✓ Escribir una breve reflexión que articule ideas en torno al aula como ambiente alfabetizador, el rol de la escuela en la alfabetización y el proceso de alfabetización como derecho. Ofrecemos posibles preguntas para orientar la escritura: ¿qué elementos, del ambiente que imaginan, se ofrecen en la escuela y no en otros lugares? ¿Qué podría aportar la escuela a las familias para colaborar con la alfabetización?

## **Bloque 2. Alfabetización inicial: métodos, propuestas, controversias y debates**

### **Aportes teóricos**

El desarrollo de este apartado está basado en el artículo "Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial" (1996), de Sofía Vernon. Hemos considerado primordial el abordaje de este texto, ya que en él la autora realiza una descripción de los enfoques más difundidos para la enseñanza de la alfabetización inicial, deteniéndose en los fundamentos teóricos de cada uno. Una aproximación histórica a los métodos de alfabetización y sus modos de conceptualizar la significación y la actividad del alfabetizando/de la alfabetizanda nos permite profundizar acerca de los aportes de las perspectivas psicológicas y sociohistóricas en la comprensión y desarrollo del proceso de alfabetización inicial.

Para comenzar, analizamos dos de los enfoques más utilizados: el denominado **enseñanza directa** y el de **lenguaje integral**. Si nos detenemos en el primero de ellos, es importante tener cuenta que:

El enfoque denominado "enseñanza directa" es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "conciencia fonológica". Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el

reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades. (Vernon, 1996, p. 1)

Los métodos fónicos que toman como base lo descripto por Vernon parten de la palabra como unidad y se caracterizan por:

- La aparición, en los textos, de las mismas palabras (generalmente cortas), facilitando su reconocimiento.
- La introducción paulatina de las palabras, en primer lugar, haciendo énfasis en la primera letra, luego en la última y, por último, en las centrales.

Puede concluirse que este enfoque "parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (...) y que, por lo tanto la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades" (Vernon, 1996, p. 1).

En relación con el segundo enfoque nombrado, nos interesa mencionar que:

Fue propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman, quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural" Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. (1996, p. 2)

A estos dos enfoques, antagónicos entre sí, se suma un tercero, denominado **enfoque constructivista**:

Propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema. (...) La aportación constructivista supone que los niños tienen que construir distintos tipos de unidades, y que cada una (fonema, sílaba, palabra, oración, texto) tiene características y problemas específicos. Por esta razón, desde el enfoque constructivista se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos. (Vernon, 199, p.3)

La lectura del material mencionado nos permite (re)visitar aquello que hemos aprendido acerca de los métodos para alfabetizar, las representaciones del lenguaje que surgen en ese proceso y la escritura como sistema de representación. El acercamiento a estos conceptos también pone en tensión aquello que sabemos, lo que dudamos y aprendemos, y también lo que reafirmamos.

Estas menciones al artículo de Vernon ofician como punta de ovillo para que los/las colegas accedan a otros materiales vinculados con las temáticas que

este desarrolla y establezcan objetivos de abordaje, para luego elegir cuáles de ellos trabajar con los/las estudiantes.

## Entre colegas

### Una mirada sobre la bibliografía: mesa servida digital

Una posible estrategia pedagógica a utilizar con los/las estudiantes es la mesa servida. En este caso, se trata de una *mesa servida digital*, que tiene la particularidad de ofrecer materiales diversos a través de la virtualidad. Dado que este itinerario plantea un recorrido por la enseñanza de la alfabetización inicial en modalidad combinada, ofrecemos una mesa servida digital que propone una exploración a partir de las tapas de diversos libros y materiales.

Antes de compartirla, nos parece interesante reflexionar brevemente acerca de qué aspectos fueron tenidos en cuenta al momento de la planificación de esta propuesta:

#### ¿Qué aspectos ponderar en una mesa servida?

- Diversidad de autores/autoras, géneros, estilos, diseño.
- Organización que permite una visión simultánea de conjunto, que la diferencia del trabajo con una estantería abierta o con cajas.
- Posibilidad de explorar diferentes quehaceres lectores: hojear, ojear, localizar, dejar, elegir, clickear, buscar información.
- Convergencia de aspectos particulares, por ejemplo: tema, autor/autora, portador, tipo textual, género, recurso.

Cada docente, al momento de armar una mesa servida, puede pensar otras variables.

Explorar la mesa digital. Su diagramación permite hacer doble *click* sobre cada una de las tapas de los libros presentados, abriéndose una ventana que ofrece una breve reseña del texto, focalizando en sus aspectos más relevantes.

Los/las invitamos a interrogarse sobre algunas cuestiones: de los textos

ofrecidos, ¿cuáles conocen y han leído?, ¿sumarían o sacarían algunos?, ¿cuáles y por qué?

Les proponemos armar sus propias mesas servidas a partir de las características de su grupo de estudiantes y los contenidos seleccionados en sus programas.



Fuente: *Mesa servida digital*, Noelia Doria, Genially, 3 de agosto de 2023.

## La importancia de la planificación de un proyecto alfabetizador

Los desafíos alfabetizadores de la Educación Primaria, vinculados con la necesidad de organizar la escuela como una comunidad de sujetos lectores y escritores, se articulan, por un lado, con las particularidades propias de cada ciclo y, por otro, con la consideración de la lectura y la escritura como experiencias no sólo escolares, sino culturales y sociales. Tal como se sostiene en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* (ME, 2011-2020):

El Proyecto Alfabetizador de la escuela se orienta a garantizar que todos los estudiantes, desde el comienzo mismo de la escolaridad, participen de los "beneficios y alcances de pertenecer a un mundo letrado..." (Pérez Abril, 2004, p.11) y puedan permanecer integrados a él. En este sentido, la primera conciencia que se requiere de parte de los actores institucionales es en relación con la concepción de la alfabetización como una prioridad social y cultural, y no sólo escolar. (p. 29)

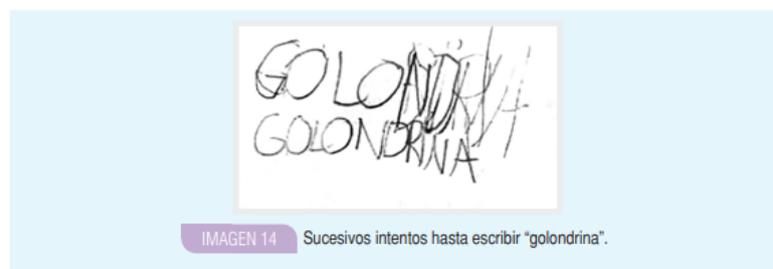
El desafío de pensar acerca de un proyecto alfabetizador requiere que los/las docentes planifiquen situaciones en las cuales los/las estudiantes participen hablando, escuchando, leyendo y/o escribiendo, para que, de esta manera, las prácticas del lenguaje realizadas en la escuela recuperen —o no pierdan— la riqueza, la complejidad y la diversidad de las prácticas sociales. Pensar en un proyecto que aborde la alfabetización no es solamente pensar, como sostiene Pérez Abril (2004),

acerca de la didáctica o de la organización de la enseñanza y del aprendizaje; un proyecto de alfabetización implica cuestionarse acerca de las políticas curriculares, el lenguaje, lo que significa enseñar y aprender, el sentido de los verbos leer y escribir y el lugar que estos verbos tienen en el ámbito social.

## ¿Cómo intervenimos los/las docentes en los procesos de alfabetización?

Las intervenciones docentes, intencionales y sistemáticas, son descritas por Castedo (2022) en "Volver a las aulas para escribir con los más pequeños", capítulo que pertenece al libro *Enseñar a leer y a escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*:

En una perspectiva de enseñanza que considera que las niñas y los niños son sujetos con capacidad para reflexionar sobre la escritura y que apuesta a fortalecer su autonomía, las intervenciones que proponemos son ayudas para que ellas y ellos piensen por sí mismos. Las ayudas del docente buscan brindar informaciones, problematizar o hacer señalamientos que no resuelven totalmente los problemas, dejan siempre un margen donde sean las y los estudiantes quienes tengan que elaborar una solución.



¿Cómo hacer? El primer paso es reconocer que las escrituras que acabamos de describir circulan en el aula, no son producto de ninguna patología y no son un punto de llegada sino un momento más en el proceso.

En cualquier momento del proceso, la relectura de la propia escritura es una primera intervención para la reflexión y la consecuente modificación de lo producido; el pedido de relectura. (p. 115-116)

Otro ejemplo para compartir en torno a las intervenciones docentes se encuentra en el fascículo *Revisión colectiva en el pizarrón* (Córdoba. ME, 2013) de la colección *...de maestro a maestro*. Al realizar la lectura es posible focalizar en la experiencia didáctica allí descrita, el registro de clases y las diversas estrategias que la docente pone en funcionamiento para llevar adelante esta propuesta.

## Actividades sugeridas

### Las situaciones de lectura y escritura en el marco de un proyecto alfabetizador

En el fascículo denominado *La unidad pedagógica. Apropriación del lenguaje escrito: intervenciones docentes y evaluación de los aprendizajes. Cuadernillo 6* (Córdoba. ME, s.d.) se hace explícita la noción de *situación*. Nos interesa retomar algunas de las ideas allí expresadas, ya que son relevantes para poder observar y describir, a posteriori, un proyecto alfabetizador.

Las situaciones de lectura y las de escritura pueden ser didácticamente resignificadas y, a partir de ello, es posible pensar el término situación como equivalente a *escena* (de lectura/de escritura), entendida como situación en la que se desarrolla o materializa la lectura o la escritura como práctica social de comunicación. Desde esta consideración, se entiende a la escena como la articulación de componentes que interjuegan en toda situación social y, por lo tanto, en el aula:

|  |
|--|
| Contexto o escenario                                     |
| Los actores que intervienen                              |
| La finalidad o los propósitos con que se lee y/o escribe |
| Los materiales escritos                                  |
| El tiempo  |
| Las modalidades de lectura / maneras de leer             |
| Las modalidades de escritura / maneras de escribir       |

Fuente: Córdoba. ME, s.d., pp. 6-7.

## ¿Quién lee, quién escribe?

Un modo de acercarnos a escenas o situaciones de lectura y/o escritura puede ser analizándolas, para así advertir los componentes que la integran: quién lee, quién escribe, sus propósitos, qué se lee y qué se escribe.

Les proponemos una tarea para realizar de manera sincrónica con los/las estudiantes: el visionado interrumpido de un video. Esta modalidad colabora con las intervenciones que los/las docentes pueden llevar a cabo en función de lo abordado en el material audiovisual.

Sugerimos interrumpir el video en dos momentos (minuto 5.00 y minuto 11.00 hasta el final), para focalizar la mirada en los diversos aspectos que se presentan.

- ✓ **Conectate ICIEC-UEPC.** (2013, 12 de julio). *Letras con aromas serranos.* [Video]. YouTube.

## Algunas pautas a tener en cuenta durante el visionado:

- ✓ Atender las situaciones de lectura y escritura que se observan, y que se infiere realizaron los/las estudiantes.
- ✓ De ser posible, recuperar información acerca de en qué grado/s se llevaron a cabo.

El visionado y abordaje puede estar acompañado de una grilla a completar, como la sugerida a continuación. El/la docente puede proponer, luego, una puesta en común.

| En cada situación observada y/o inferida, identifiquen |  |
|--|--|
| Qué se leyó/escribió                                   |  |
| Quiénes leyeron/escribieron                            |  |
| Con qué propósitos se leyó/escribió                    |  |

| Identifiquen el o los productos finales del proyecto mostrado |  |
|---|--|
| Qué se leyó/escribió  |  |
| Quiénes leyeron/escribieron                                   |  |
| Con qué propósitos se leyó/escribió                           |  |

## Desarmar y volver a armar: análisis de caso

Les acercamos un posible análisis de la secuencia de trabajo "El nombre propio en el aula", del *Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas* (Argentina. ME, 2015, p. 21). El caso allí presentado plantea, como tarea inicial, el reconocimiento del nombre de los compañeros/las compañeras por parte de los niños/las niñas. Este reconocimiento se realiza con la ayuda del/de la docente, a través de la lectura o con la colaboración mutua entre los/las estudiantes del grado. Para su logro se acepta la aparición del error, para así poder trabajar en cómo superarlo. En el documento *Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización*, Castedo (2014) sostiene que son precisamente las situaciones de interpretación y producción compartidas en el aula las que se negocian con la orientación del/de la docente, y "constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura" (p. 35).

¿Cuáles son las acciones que colaboran con este objetivo o tarea principal? La presentación de cada estudiante, el llamado del/de la docente para registrar la asistencia, el armado de grupos de trabajo. Esta presentación mutua, el reconocimiento y la bienvenida, también incluye la escritura de nombres en carteles o tarjetas y es el/la docente quien advierte la potencialidad didáctica de la tarea de identificación y escritura del nombre. Entonces, los/las estudiantes encuentran, en estos materiales, uno de los primeros modelos estables de escritura y comienzan a adjudicarle una referencia segura a las letras .

Este caso presenta un interrogante muy interesante y también su respuesta, ambos a cargo de Myriam Nemirovsky (como se citó en Argentina. ME, 2015): "¿El objetivo es que cada niño aprenda a leer y a escribir convencionalmente su propio nombre? No sólo, es mucho más que eso" (p. 21). Esta cita nos parece oportuna para comenzar a desandar las diferentes situaciones de lectura y escritura, que permiten a los niños/las niñas el desafío de observar y explicitar cómo se distingue un nombre de otro, para así comenzar a construir indicios que puedan usar como referencias en la lectura de otras palabras:

En primer lugar, cuando pensamos en la Alfabetización Inicial, ¿qué queremos decir con "el derecho de aprender a leer y escribir"? ¿Se trata sólo de que los chicos aprendan las primeras letras? No, seguramente no se trata sólo de esto, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional. (Lerner, 2009, p.5)

Las descripciones conllevan escenas de lectura y escenas de escritura; en todas ellas está presente la intervención docente. ¿Cómo?, ¿con cuáles objetivos?:

- ✓ En las escenas en las que el/la docente propone la lectura de algunos nombres, esto siempre se realiza a través de intervenciones en forma de

preguntas, que posibilitan la objetivación de la lengua, convirtiéndola así en objeto de reflexión. De esta manera, se ponen en evidencia algunos problemas de la escritura y se proponen alternativas para resolverlos, discutiendo al respecto con los/las estudiantes: "¿Por qué será que Felipe y Federico confundieron sus tarjetas? ¿Empiezan con la misma? Y si empiezan con la misma, pensemos en qué se pueden fijar para ayudarlos y que no vuelvan a confundirse" (Argentina. ME, 2015, p. 23).

- ✓ El/la docente plantea una tarea en la que reflexiona sobre el uso de la "o" y la "a", y lo hace para advertir la diferenciación entre masculino y femenino en los nombres anotados; esta acción favorece en los niños/las niñas la posibilidad de "comenzar a pensar que hay partes en la escritura sobre las cuales pensar, a las que se aproximan en varios intentos y con mucho esfuerzo" (Castedo, 2014, p. 7).

Como cada manera de leer y escribir tiene mucho en común, pero también mucho de diferente, existen prácticas diversas así como distintas formas de enseñar y aprender. En el caso analizado, algunos niños/algunas niñas copian sus nombres de las tarjetas transcribiéndolos sin mirar, casi como una forma fija repetida pero no analizada, mientras que otros/otras lo escriben de manera razonada, de acuerdo a la forma con la que interpretan el funcionamiento del sistema de escritura.

A lo largo del recorrido realizado, en más de una oportunidad, afirmamos que alfabetizar supone poner en escena una multiplicidad de contenidos y también hacerlo de una determinada manera. En el caso analizado, en el que están presentes las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura, vemos cómo las prácticas del lenguaje oral (conversar, discutir, comentar, exponer, etc.) y las del lenguaje escrito (leer y escribir con distintos propósitos) son complementarias y se *entraman* entre sí, conservando sus particularidades.

Por un lado, les proponemos analizar junto con los/las estudiantes, los métodos o paradigmas que subyacen en el caso propuesto, para luego identificar su concepción de enseñanza, aprendizaje, sujeto/s y relación con el contexto. Por otro lado, sugerimos retomar algunas ideas imprescindibles vinculadas con la alfabetización (qué es y cómo se alfabetiza, entre tantos otros interrogantes posibles).

Con el fin de recuperar los aportes de los/las estudiantes, el/la docente puede compartir algunas de sus propias conclusiones en un documento colaborativo; asimismo, es posible iniciar una conversación en la que se articulen variados argumentos que sirvan para justificar las ideas desarrolladas en esta cita del *Diseño Curricular de la Educación Primaria* (Córdoba. ME, 2011-2020):

Alfabetizar no implica "instruir" a los estudiantes en el conocimiento de sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales, sino promover situaciones que les permitan:

- Descubrir, conocer y comprender las funciones sociales del lenguaje escrito y el modo en que ellas imprimen diferencias en los diferentes objetos sociales que son portadores de escritura (libros, diarios y revistas, envases de productos comestibles o de medicamentos, carteles y letreros en la vía pública, entre otros).
- Apropriarse reflexivamente, y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales. (p. 28)

## De citas y citados

El abordaje de la intertextualidad plantea un vínculo de reciprocidad y dependencia entre diferentes textos y autores/autoras; de esta manera, los nuevos textos producidos surgen de otros anteriores, de lo que otros autores/otras autoras han dicho. "Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto" (Kristeva, 1978, p. 45); a partir de esta afirmación, en este itinerario ofrecemos un *mosaico de citas* de diversos autores/diversas autoras que consideramos fundamentales en la enseñanza de la alfabetización inicial. Proponemos el abordaje de esta actividad en modalidad combinada, a través de un recurso digital que pueda ser compartido en el aula virtual; este recurso presenta fotografías de los rostros de autores/autoras y al hacer *click* en cada una de ellas, se abre una ventana donde se encuentran citas vinculadas con la enseñanza de la alfabetización.

Los/las estudiantes deben elegir una de las citas compartidas y completar su desarrollo teórico con otros materiales que tengan relación con la temática. Para ello, pueden realizar una exploración en las otras citas compartidas y, además, incorporar parte de los materiales sugeridos en el apartado **Lecturas para ampliar**.



Fuente: *Mosaico de citas*, Noelia Doria, Genially, 3 de agosto de 2023.

 **Materiales para ampliar**

- Dirección de Contenidos Educativos - DGCyE. (2009, 7 de mayo). *Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización*. [Video]. YouTube.
- Buenos Aires. Ministerio de Educación. (s.d.). *Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas. Material de trabajo entre maestros*.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo*.

 **Bloque 3. Definiciones curriculares de las políticas educativas para los niveles obligatorios** **Aportes teóricos**

Proponemos, en este bloque, un recorrido por materiales curriculares que delimitan un posicionamiento y un enfoque epistemológico acerca de la alfabetización inicial, su enseñanza y aprendizaje. Su exploración colabora, además, en la profundización del conocimiento de las políticas educativas públicas que existen al respecto.

**La lengua y la literatura en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria y la Actualización Curricular***

El *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) vigente plantea posicionamientos teóricos con respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura y, particularmente, en lo que corresponde a la alfabetización. En el apartado titulado “La Alfabetización: un Proyecto de toda la escuela; una tarea de todos y para todos” (Córdoba. ME, 2011-2020) se menciona:

Alfabetizar (tanto en la etapa inicial del Primer Ciclo, como en la continuidad del proceso que supone el Segundo Ciclo) no implica —instruir a los estudiantes en el conocimiento de sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales, sino promover situaciones que les permitan:

- descubrir, conocer y comprender las funciones sociales del lenguaje escrito y el modo en que ellas imprimen diferencias en los diferentes objetos sociales que son portadores de escritura (libros, diarios y revistas, envases de productos comestibles o de medicamentos, carteles y letreros en la vía pública, entre otros);
- apropiarse reflexivamente, y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales. (p. 27)

Estas ideas acerca de lo que implica alfabetizar en la escuela primaria son retomadas en el documento *Lengua y Literatura. Actualización Curricular* (Córdoba. ME, 2023), que surge a partir de la necesidad de revisar y reorganizar los contenidos. Se presentan, entre otros tantos aspectos, el abordaje de las prácticas de oralidad, lectura y escritura, así como su enseñanza y aprendizaje en el aula. Sobre esta cuestión, se afirma:

Las prácticas de oralidad, lectura y escritura se conciben como productoras y constructoras de sentido y se aprenden a través de la participación asidua y sistemática en ellas a partir de propósitos comunicativos reales. Constituyen prácticas que se articulan y retroalimentan en toda situación genuina de comunicación, como consecuencia no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en interrelación.

A partir de estas reflexiones es necesario que las escuelas se constituyan como espacios abiertos hacia la comunidad de hablantes, oyentes, lectores/as y escritores/as. (Córdoba. ME, 2023, p. 7)

## La unidad pedagógica

Los/las invitamos a acercarse a la [Resolución 174/12](#) del Consejo Federal de Educación (2012). La exploración de este documento permite focalizar en dos puntos que definen, explícitamente, qué es la unidad pedagógica:

ARTÍCULO 2. (...)

22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.

23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo. (Resolución 174/12, 2012, p. 5)

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el fascículo *La unidad pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños 1* (Córdoba. ME, s.d.), define la unidad pedagógica de esta manera:

Como espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba. Procesos de alfabetización que

comienzan a formalizarse en el Nivel Inicial y que se articulan y fortalecen en el Primario. Este modo de organizar la enseñanza es un desafío que nos exige más a todos. (p. 2)

Sugerimos la (re)lectura de este material, a partir del cual es posible comprender aspectos vinculados con algunas conceptualizaciones en torno a la unidad pedagógica, el por qué de su creación/implementación y, por último, algunos aportes para la evaluación.

Nos parece oportuno, en este momento del recorrido, completar la discusión teórica ya sugerida en torno a qué se enseña cuando se enseña alfabetización inicial, con la lectura del material *La unidad pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito 2* (Córdoba. ME, s.d.) y el visionado de la presentación denominada *La Unidad Pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito* (Córdoba. ME, 2014, 21-22 de mayo).

La construcción de la unidad pedagógica se constituye en un eje que articula primero y segundo grado. Esta construcción tiene por objeto la alfabetización inicial y, a propósito, el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) sostiene:

Alfabetizar (tanto en la etapa inicial del Primer Ciclo, como en la continuidad del proceso que supone el Segundo Ciclo) no implica —instruir a los estudiantes en el conocimiento de sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales, sino promover situaciones que les permitan:

- descubrir, conocer y comprender las funciones sociales del lenguaje escrito y el modo en que ellas imprimen diferencias en los diferentes objetos sociales que son portadores de escritura (libros, diarios y revistas, envases de productos comestibles o de medicamentos, carteles y letreros en la vía pública, entre otros);
- apropiarse reflexivamente, y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales. (p. 28)

Les sugerimos completar la lectura de la Presentación del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 3), con el documento *Lengua y Literatura. Actualización Curricular* (Córdoba. ME, 2023) a fin de acercarse a lo explicitado allí, focalizando, de manera particular, en los quehaceres del oyente y del hablante, de los lectores/las lectoras, los escritores/las escritoras.

## **Leer y escribir el mundo, desde las escuelas cordobesas**

### **Programa Provincial de Oralidad, Lectura y Escritura**

Nos parece relevante hacer mención de este [programa](#), ya que se constituye como una política pública presente en las escuelas, y tiene, dentro de sus objetivos, los siguientes:

- ✓ Acompañar a la creación o profundización de los Proyectos Institucionales de Oralidad, Lectura y Escritura.

- ✓ Construir y/o fortalecer a todas las instituciones educativas cordobesas como comunidades de hablantes, usuarios de la escritura, lectoras y lectores.
- ✓ Garantizar, diariamente, espacios y tiempos institucionales, para la realización de prácticas significativas y con sentido, de oralidad, lectura y/o escritura comunitaria (grupal).
- ✓ Propiciar la recuperación y consolidación de los Acuerdos Institucionales de Lectura, en torno a todos los espacios curriculares.
- ✓ Propiciar la construcción de redes zonales/regionales (entre escuelas y bibliotecas, ISFD, centros culturales, ferias del libro) que impliquen experiencias genuinas protagonizadas por estudiantes. (Córdoba. ME, s.d., p. 3)

Tal como lo enunciamos previamente, la unidad pedagógica conforma un eje que articula primero y segundo grado. Si focalizamos en la alfabetización inicial, es imprescindible conocer y/o recordar las finalidades formativas de la Educación Primaria en vinculación con las prácticas de oralidad, lectura y escritura. Para esto, los/las invitamos a acceder al sitio en el que es posible leer en detalle estas finalidades: [Leer y escribir el mundo](#) (Córdoba. ME, 2022).

## **Entre colegas**

### **La constitución del objeto de enseñanza en la alfabetización inicial y sus implicancias**

Si nos concentramos en los propósitos fundamentales de la escolaridad primaria, podemos afirmar que el principal, o uno de ellos, es que los/las estudiantes se apropien de la lectura y la escritura para estudiar, participar en la vida ciudadana y constituirse en lectores autónomos/lectoras autónomas de literatura. Por esta razón, no es suficiente pensar acerca del Primer Ciclo como etapa responsable de cumplir todas las expectativas en relación con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, porque el desafío alfabetizador involucra, necesariamente, a los/las docentes a través de las planificaciones de las diversas situaciones en las que participan los/las estudiantes a lo largo de la escolaridad. También, respecto de aquellas de las que son protagonistas en relación con los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor. Los/las invitamos a realizar un recorrido por un material vinculado con definiciones curriculares y profesionales, imprescindible para reflexionar y pensar la responsabilidad de la escuela y sus profesionales en relación con la alfabetización (más allá de la alfabetización inicial), con el anhelo de que colaboren en la construcción de una mirada alfabetizadora docente.

El documento denominado *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales* (Argentina. ME, 2011) señala en su presentación:

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. (p. 8)

Este material reúne experiencias de carácter exploratorio y de acompañamiento a docentes de distintas provincias de nuestro país.

## La evaluación del seminario en modalidad combinada

La siguiente propuesta de evaluación intenta recuperar los saberes y prácticas desplegadas en las diferentes instancias del recorrido. Es posible retomarlas como una opción susceptible de ser modificada, en función de las decisiones didácticas que cada docente tome durante la planificación del seminario.

Para desarrollar aspectos vinculados con la evaluación y, de este modo, propiciar reflexiones, tomamos, como punto de partida, algunos interrogantes planteados por la doctora Emilia Ferreiro en el capítulo "Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales", de su libro *Alfabetización: teoría y práctica* (1997).

Proponemos algunas preguntas que, creemos, recorren los diferentes momentos planteados en este recorrido, como mojones que colaboran en el trazado final del camino. Cuando hablamos de este trazado, hacemos referencia a la necesaria reflexión en torno a cómo evaluamos, y qué instrumentos, formas y tiempos nos parecen más adecuados: ¿qué tipo de alfabetización se requiere? ¿Alfabetizar cómo y para qué? ¿Podemos seguir pensando en una alfabetización rudimentaria para algunos/algunas y una alfabetización sofisticada para otros/otras? En el contexto de otros derechos primordiales, ¿cómo plantear el derecho a la alfabetización? ¿Cómo alfabetizamos en el marco de la digitalización de la cultura?, ¿hemos incorporado nuevas maneras de hacerlo?

La consideración de la lectura y de la escritura como experiencias culturales y sociales, y no sólo escolares, junto con las particularidades propias de cada ciclo de la Educación Primaria, son caras de una misma moneda: la necesidad de organizar la escuela como una comunidad de hablantes, lectores/lectoras y escritores/escriptoras.

Les proponemos una posible manera de integrar el recorrido realizado hasta acá, a través del diseño, por parte de los/las estudiantes, de una situación didáctica alfabetizadora destinada a primer grado de la Educación Primaria. Sabemos que la planificación es una tarea que se realiza contextualmente, con el objetivo de poder registrar ciertos aspectos y datos, para luego volver a ellos con un plan de acción que ofrezca la respuesta más próxima a las necesidades advertidas. En este sentido, planificar, de manera estratégica, implica siempre elegir, priorizar y definir acciones dentro de lo que se considera un plan de mejora.

Compartimos dos materiales, uno de ellos de lectura y otro en formato audio, que colaboran al momento de reflexionar en torno a la planificación:

- **Feldman, D.** (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Argentina. Ministerio de Educación.
- **Moretti, J. F.** (2022). *Tilde podcast. Híbrida, por Mariana Maggio*. [Podcast].

El diseño de una situación didáctica alfabetizadora, requiere, en primera instancia, pensar y contextualizar el grupo de estudiantes con el cual se llevaría a cabo. Para esto, les sugerimos narrar una breve situación hipotética en la cual se pueda describir el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes y la vinculación con el desarrollo de la unidad pedagógica.

A propósito, retomamos algunas ideas desarrolladas en el recorrido y presentes en el texto *La unidad pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito 2* (Córdoba. ME, s.d.):

- Programar situaciones y escenas de lectura, escritura, oralidad en vez de clases de lectura y escritura.
- Conjugar propósitos comunicativos personales y sociales con propósitos didácticos.
- Pensar la enseñanza sobre las coordenadas de la continuidad y la diversidad.
- No confundir situaciones habituales de lectura y/o escritura con rutinas sin sentido.
- Asegurar diversidad de prácticas, diversidad de ámbitos, diversidad de propósitos, diversidad de modalidades organizativas.
- Desarrollar situaciones didácticas de diferente duración, en función de los objetivos y aprendizajes previstos.
- Romper con la linealidad y la fragmentación, reconsiderando los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. (p. 18)

Les acercamos ejemplos de planificaciones de situaciones o escenas de oralidad, lectura y escritura. Los/las invitamos a explorarlos y elegir algunos para presentar a los/las estudiantes como recursos a analizar:

- **Molinari, C. y Castedo, M. (Coord.).** (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- **Molinari, C. (Coord.).** (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.

- Bongiovanni, C., Castillo, J., Rodríguez, S. y equipos de producción del ISEP. (2020). *Prácticas del lenguaje (Parte II)*. Tu Escuela en Casa. Córdoba. Ministerio de Educación.
- Equipos de producción del ISEP. (2023). *La descripción en el Primer Ciclo de la Educación Primaria. Una propuesta de enseñanza sobre la descripción en las prácticas de oralidad, lectura y escritura*. Hacemos Escuela. Córdoba. Ministerio de Educación.

Además, sugerimos la lectura de las páginas 20 a la 32 del fascículo *La unidad pedagógica. Apropiación del lenguaje escrito: intervenciones docentes y evaluación de los aprendizajes 6* (Córdoba. ME; s.d.), a fin de analizar una situación de escritura para delimitar y describir sus componentes, focalizando en aquellas decisiones que el/la docente puede tomar a la hora de pensar su intervención didáctica.

Consideramos que la planificación de las situaciones de oralidad, lectura y escritura pueden completarse con una fundamentación que los/las estudiantes escriban. Para esta escritura, los/las estudiantes pueden elegir una de las citas compartidas en *Mosaico de citas* incluido en el Bloque 2, y completar su desarrollo teórico con otros materiales que tengan relación con la temática. Pueden realizar una exploración de las otras citas compartidas y, además, incorporar parte de los materiales sugeridos en el apartado **Lecturas para ampliar** incluido en el mismo bloque.

Si bien el formato de presentación de la planificación de las situaciones es orientado por las decisiones de los/las docentes, sugerimos tener en cuenta estos aspectos centrales:

- Descripción de las situaciones.
- Qué se lee.
- Qué se escribe.
- Qué se habla.
- Con qué propósitos.
- Intervenciones docentes.

## Palabras finales

Este itinerario ofrece pistas para compartir entre pares, en un recorrido que también invita a la reflexión, entrelazando teorías, conceptos y prácticas, en el marco de la modalidad combinada. Asimismo, los diferentes momentos de la presente propuesta metodológica posibilitan el acercamiento a diferentes consideraciones

en torno a la enseñanza de la alfabetización como derecho en sí misma, y como derecho de acceso a la cultura. Esta concepción favorece la participación de los/las estudiantes, en tanto sujetos de derecho, en los debates político-pedagógicos acerca de la presencia en las aulas de Educación Primaria de diversos métodos y propuestas. Se trata de debates que se dan en clave histórica y actual, cada uno con sus controversias y discusiones propias.

Por último, creemos también que el acceso, conocimiento y/o reconocimiento de las definiciones curriculares de las políticas educativas para los niveles obligatorios, facilita la concreción áulica de un proyecto alfabetizador que propicia, desde el quehacer docente, espacios de encuentro con los/las estudiantes.

## **Bibliografía**

- Albarello, F.** (2019). Hacia una ecología de las pantallas. En F. Albarello, *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas*. Ampersand.
- Argentina. Ministerio de Educación.** (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas. Alfabetización en la unidad pedagógica*. Nuestra Escuela, Programa Nacional de Formación Permanente. [http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20Completo\\_VF.pdf/view](http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20Completo_VF.pdf/view)
- Braslavsky, B.** (2002). ¿Qué se entiende por alfabetizar? *Revista Lectura y Vida*, 24.
- Carlón, M. y Scolari, C. A.** (Ed.). (2009). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. La Crujía Ediciones.
- Castedo, M.** (2022). Volver a las aulas para escribir con los más pequeños. En *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente* (pp. 85-119). Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior. [https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseñar\\_a\\_leer\\_y\\_escribir\\_Apuntes\\_para\\_la\\_FD\\_DGES\\_2022.pdf](https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseñar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf)
- Castedo, M.** (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. Textos de didáctica de la lengua y la literatura. En *Memoria Académica*, (67), 35-44. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9032/pr.9032.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9032/pr.9032.pdf)

- Córdoba. Ministerio de Educación. (s/d). *La unidad pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Fascículo 1.* <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.* [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio\\_Curr\\_Primeria\\_Inicial\\_2015.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf)
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). Anexo I. Opciones de formatos curriculares y pedagógicos. En *Diseño Curricular de la Educación Secundaria* (pp. 28-42). [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20\(15-03-11\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf)
- Córdoba. Ministerio de Educación. (s/d). *La Unidad Pedagógica. Apropriación del lenguaje escrito: intervenciones docentes y evaluación de los aprendizajes. Fascículo 6.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UP6%20Lengua%20y%20Literatura.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante [Conferencia]. *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*, CINVESTAV, México. [https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro-2.pdf](https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf)
- Dubois, M. E. (2006). Una historia personal. En *Legenda*, 5(12), 43-57. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/737/1492>
- Kauffman, A. (2021). *Leer y escribir: el día a día en las aulas.* Aique Grupo Editor.
- Lorenzatti, M. (2021). La pedagogía de Freire y los nuevos estudios de literacidad: leer y escribir como práctica social. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.*
- Lucca, M. I. y González, H. (2005). Enseñar es aprender a escuchar. *Revista La educación en nuestras manos*, (23), SUTEBA.
- Pérez Abril, M. (2005). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, 32.
- Resnick, L. (1991). *Literacy in the school and out.* En S. R. Graubard (Comp.), *Literacy.* Hill an Wang.

- Tosolini, M. (2015). Los centros de alfabetización de la CREAR en Córdoba.  
[Presentación]. *Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa*.  
<http://hdl.handle.net/11086/548085>
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Cuarto de estudio*, 63-70. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>

## Autoridades

**Juan Schiaretti**

Gobernador

**Manuel Calvo**

Vicegobernador

**Walter Mario Grahovac**

Ministro de Educación

**Noemí Patricia Kisbye**

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

**Delia Provinciali**

Secretaria de Educación

**Jorge Jaimez**

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

**Edith Teresa Flores**

Directora General de Educación Inicial

**Stella Maris Adrover**

Directora General de Educación Primaria

**María Cecilia Soisa**

Directora General de Educación Secundaria

**Claudia Aída Brain**

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

**Liliana del Carmen Abrate**

Directora General de Educación Superior

**Alicia Beatriz Bonetto**

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

**Carlos Omar Brene**

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

**Hugo Ramón Zanet**

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

**Santiago Amadeo Lucero**

Director General de Programas Especiales

**Edgardo Atilio Carandino**

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

**Luciano Nicolás Garavaglia**

Secretario de Gestión Administrativa

**Virginia Cristina Monassa**

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

**Carlos Ricardo Giovannoni**

Director General de Infraestructura Escolar

# ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente  
Inicial en Modalidad Combinada

