



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Inicial

Campo de la Formación Específica

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



LENGUA

Lengua y su Didáctica y Alfabetización Inicial



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

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 y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ProFoDI·MC Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada

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 configuración 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



LENGUA Lengua y su Didáctica y Alfabetización Inicial

INTRODUCCIÓN

El presente itinerario pedagógico-didáctico plasma una propuesta que aborda los contenidos prescriptos en los campos de la formación específica de los espacios curriculares **Lengua y su Didáctica y Alfabetización Inicial**, según lo concebido en el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015). La inclusión de ambas unidades curriculares en un mismo itinerario obedece a la intención de brindar a los/las colegas una propuesta que si bien tiene en cuenta las particularidades de cada una unidad, brinda herramientas que pueden colaborar en una necesaria articulación.

La elaboración de este documento parte de las "Consideraciones acerca del Campo de la Formación Específica" (Córdoba. ME, 2015, p. 16), desarrolladas en el documento curricular. Se recuperan los contenidos propuestos allí, que "promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas de referencia" (Córdoba. ME, 2015, p. 16). La selección que ofrecemos tiene su anclaje en esta concepción y "favorece el acceso a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, a las tendencias que señalaron su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo" (Córdoba. ME, 2015, p. 16).

Con respecto a la asignatura **Lengua y su Didáctica**, tal como se enuncia en el "Marco orientador", esta "tiene por objeto las prácticas escolares vinculadas con el lenguaje en el contexto del Nivel Inicial, entendidas como prácticas sociales" (Córdoba. ME, 2015, p. 53). Este aspecto se hace presente en las diferentes *paradas* que organizan la estructura del presente itinerario, en el que se consideran algunas

cuestiones vinculadas con el lenguaje como parte de la constitución de la propia subjetividad, la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje, y la sala como escenario comunicativo.




Por otra parte, el seminario de **Alfabetización Inicial**, tal como enuncia el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015).

"Pone énfasis en la reflexión acerca de cuáles son los objetivos alfabetizadores específicos del nivel, así como las modalidades que pueden asumir las situaciones de lectura y escritura, para constituirse como experiencias que habiliten el acceso a la cultura escrita. (Córdoba. ME, 2015, p. 55)

Retoma distintas perspectivas en debate sobre la alfabetización, su implicancia en la Educación Inicial a partir de la revalorización del proyecto alfabetizador del nivel, especialmente en la planificación de situaciones de lectura y de escritura.

Este itinerario presenta, además, orientaciones para las prácticas de evaluación según los formatos curriculares de cada una de las unidades. Cabe destacar también que, al interior de esta propuesta metodológica, la organización de los contenidos en *paradas* propone un punto de vista, una perspectiva o la posibilidad de hacer foco en alguno en particular.

Retomamos aquí el sentido metafórico del viaje implicado en el concepto de itinerario y los/las invitamos a viajar. La selección de contenidos se organiza en los siguientes apartados:

-  **Aportes teóricos:** presenta el desarrollo de estudios acerca del objeto, es decir, la alfabetización. Aquí el/la docente encuentra aspectos vinculados con los diversos conceptos que se proponen, citas de autores reconocidos/autores reconocidas y el análisis de determinada bibliografía.
-  **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 en el aula virtual, mediante la utilización de diversos recursos digitales que potencien la propuesta.
-  **Para ampliar:** ofrece lecturas, videos, audios, *podcasts* e interrogantes vinculados con los conceptos teóricos desarrollados y con las actividades propuestas para llevar a cabo con los/las estudiantes. Estos recursos se constituyen en materiales que completan lo trabajado en los apartados previos, para que los/las docentes puedan utilizarlos en las planificaciones de sus clases.

LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Formato: Asignatura

Año: 2°

Carga horaria: 4 h cátedra

Campo de la formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Marco orientador

La construcción del marco orientador de este itinerario se vincula con algunas ideas expresadas en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015). Se trata de ideas que consideramos fundamentales, ya que definen una perspectiva teórica, así como los marcos disciplinares y didácticos en relación con la enseñanza de la lengua en el Nivel Inicial.

Como primera cuestión, rescatamos la concepción de *lenguaje*, definida como "alternativa de generación de múltiples significados, inherentes a la constitución del sujeto y a su inscripción en un contexto sociocultural" (Córdoba. ME, p. 52). De esta manera, la unidad curricular no sólo invita a propiciar la reflexión en torno a determinado marco teórico, sino también a poner en práctica acciones didácticas efectivas, que orienten acerca de herramientas y situaciones favorables para facilitar la puesta en juego y el desarrollo del lenguaje, así como para propiciar la posibilidad de comunicarse en distintas situaciones sociales.

Como segunda cuestión, tomamos el objeto de enseñanza de la asignatura: "las prácticas escolares vinculadas con el lenguaje en el contexto del Nivel Inicial, entendidas como prácticas sociales" (Córdoba. ME, p. 52), como aquellas que son genuinas, reales y que, fundamentalmente, cobran sentido dentro y fuera de la sala.

Retomamos también lo concerniente a los *marcos disciplinares y didácticos*, con el objetivo que los/las estudiantes se apropien de los saberes allí incluidos, "de modo tal que los futuros docentes incorporen estructuras conceptuales, perspectivas

y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores" (Córdoba. ME, 2015, p. 52).

Por último, consideramos imprescindible lo postulado en relación con la adquisición de la lengua materna y el rol docente, es decir, su intervención pedagógica en este proceso y el estudio de las "emisiones prelingüísticas, las particularidades de las palabras-frase, las frases y las sucesivas construcciones propias de las gramáticas infantiles" (Córdoba. ME, 2015, p. 53).

Propósitos de la formación

En el desarrollo del presente itinerario, recuperamos los propósitos de la formación enunciados en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015):

- ▼ "Propiciar la adquisición articulada de saberes disciplinares y pedagógico-didácticos en vistas a la organización de procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lenguaje en el Nivel Inicial" (p. 54).
- ▼ "Brindar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la creación, en el ámbito escolar, de contextos de comunicación variados y ricos en posibilidades de interacción" (p. 54).
- ▼ "Promover un saber reflexivo que proyecte formas de intervención en el campo de la Lengua enriquecedoras de la experiencia infantil" (p. 54).

Propuesta metodológica

Les proponemos recorrer este itinerario como si se tratara de un viaje cuyo camino traza una ruta; encontrarán en ella diversos carteles indicadores, a fin de que aminoren la marcha, se detengan o puedan, como lectores/lectoras, tomar algunos atajos y luego volver al camino. Para este recorrido, les acercamos algunas indicaciones a tener en cuenta. Comenzamos con el **Punto de partida**, al que titulamos "¿Cómo habitamos el aula virtual?". Esta parada invita a pensar acerca del vínculo entre el aula virtual y el aula presencial, considerando la modalidad combinada y sus desafíos.

Al avanzar, nos encontramos con otras tres paradas: "El lenguaje como constitución sociocultural", "La sala como espacio de intervención docente" y "Las prácticas de oralidad en la sala". En cada una desarrollamos una selección de contenidos curriculares:

Primera parada: abordamos una aproximación al campo disciplinar de la Didáctica de la Lengua, a partir de lecturas y actividades vinculadas con el lenguaje como vehículo de constitución de la subjetividad, instrumento semiótico y modo de inscripción sociocultural. Estas lecturas y actividades se vinculan también con el alcance y sentido de la dimensión expresiva, simbólica, representativa y socio-comunicativa del lenguaje.

Segunda parada: hacemos hincapié en la consideración de la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje, a través del análisis de las funciones simbólica, cultural, social y comunicativa del lenguaje en la institución escolar, y el sentido de la enseñanza de la lengua como práctica de mediación sociocultural. Asimismo, profundizamos en los marcos curriculares y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el Nivel Inicial, y focalizamos en los aprendizajes prioritarios.

Tercera parada: proponemos considerar la sala como escenario comunicativo, y por ello ofrecemos experiencias sistemáticas de oralidad como vía de acceso progresivo a las convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas, que garantizan la interacción y la participación, así como también las prácticas que involucran juegos *de y con* el lenguaje.

Punto de partida

¿Cómo habitamos el aula virtual?

Si consideramos al aula virtual como espacio privilegiado de encuentro, socialización y circulación de conocimiento, cobra relevancia la presentación de quienes lo habitan: ¿cómo nos presentamos?, ¿qué dinámica/s proponemos? A fin de contemplar una posible manera de habitar el aula como docentes e invitar a ser partícipes de ella a los/las estudiantes, les proponemos, en primera instancia, realizar un recorrido por el documento *Manual de aulas virtuales - Nivel básico* (Córdoba. ME, Dirección General de Educación Superior [DGES], 2022), producido por el Equipo de Alfabetización Digital. La exploración de su índice habilita un acercamiento a las diferentes secciones, sus configuraciones y maneras de administración. El recorrido por el texto reseñado, a su vez, favorece la toma de decisiones acerca de qué dinámicas proponer para comenzar a habitar el aula virtual. A continuación, compartimos una manera posible de hacerlo.

En nuestra tarea diaria, la palabra se constituye en la materia prima por excelencia. Nos congrega, nos acerca y propone recorridos para transitar. Compartimos una cita del cuento “Dos palabras” (2015), de la escritora Isabel Allende,

como disparadora de una manera de presentarse. Pueden tomarla completa o elegir parte de ella para escribir un saludo de bienvenida en el aula virtual a sus estudiantes, haciendo hincapié en la importancia del uso de la palabra, en esta como vehículo de conformación de la subjetividad y en lo relevante que resulta su abordaje en el marco de la enseñanza de los contenidos del espacio curricular.

No necesitaba pregonar su mercadería, porque de tanto caminar por aquí y por allí, todos la conocían. Había quienes la aguardaban de un año para otro, y cuando aparecía por la aldea con su atado bajo el brazo hacían cola frente a su tenderete. Vendía a precios justos. Por cinco centavos entregaba versos de memoria, por siete mejoraba la calidad de los sueños, por nueve escribía cartas de enamorados, por doce inventaba insultos para enemigos irreconciliables. También vendía cuentos, pero no eran cuentos de fantasía, sino largas historias verdaderas que recitaba de corrido sin saltarse nada. Así llevaba las nuevas de un pueblo a otro. La gente le pagaba por agregar una o dos líneas: nació un niño, murió fulano, se casaron nuestros hijos, se quemaron las cosechas. En cada lugar se juntaba una pequeña multitud a su alrededor para oírla cuando comenzaba a hablar y así se enteraban de las vidas de otros, de los parientes lejanos, de los pormenores de la Guerra Civil. A quien le comprara cincuenta centavos, ella le regalaba una palabra secreta para espantar la melancolía. No era la misma para todos, por supuesto, porque eso habría sido un engaño colectivo. Cada uno recibía la suya con la certeza de que nadie más la empleaba para ese fin en el universo y más allá. (Allende, 2015, p. 65)

Foro de presentación

Les sugerimos generar un primer foro en el que inviten a los/las estudiantes a compartir alguna cita vinculada con la palabra y/o el lenguaje de un autor/una autora, junto con una imagen o collage (de imágenes de uso libre).

- **Atajo:** *¿Dónde encontrar imágenes de uso libre?* (Córdoba. ME. DGES, 2023)

Hoja de ruta

Si pensamos en un recorrido, seguramente planificamos una hoja de ruta que nos orienta en el camino, señalando hacia dónde vamos, cuáles son los aspectos a tener en cuenta, las posibles bifurcaciones y atajos a tomar para, luego, volver a la ruta principal. De esta manera, la hoja de ruta constituye un instrumento que complementa el programa de estudio (o planificación anual), ya que puede brindar información acerca de los contenidos a desarrollar en cada uno de los encuentros, sean estos sincrónicos o asincrónicos. Es importante considerar siempre que su constitución sea flexible, permitiendo la reformulación y/o adecuación, de acuerdo con las decisiones didácticas que se tomen. La hoja de ruta puede incluir también

la modalidad de trabajo, el entorno y las herramientas o recursos a utilizar. Les proponemos la realización de la propia hoja de ruta y su inclusión en el aula virtual.

Algunas preguntas para orientar la elaboración de este instrumento:

¿Qué aspectos les parecen relevantes incluir en la hoja de ruta de su unidad curricular? ¿Cómo la diagramarían?, ¿tendría indicaciones para los/las estudiantes?

¿Cómo dialogaría con el programa de la unidad curricular?, ¿y con el calendario?

Primera parada

El lenguaje como vehículo de constitución sociocultural

En este apartado, abordamos algunos de los contenidos indicados en el eje "Campo disciplinar para una Didáctica de la Lengua" del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015): "el lenguaje como vehículo de constitución de la subjetividad, instrumento semiótico y modo de inscripción sociocultural" (p. 54), haciendo foco en el conocimiento que los niños/las niñas poseen de la lengua propia de su entorno inmediato al momento de su ingreso al Nivel Inicial, denominada *lengua materna*. Consideramos también el contenido "la dimensión expresiva, simbólica, representativa y sociocomunicativa del lenguaje" (p. 54), así como los "principios que operan en la adquisición y desarrollo del lenguaje y su presencia en las salas de Nivel Inicial" (p. 54).

Por último, focalizamos en el alcance y sentido de la diferenciación de etapas en la adquisición del lenguaje: etapa prelingüística y etapa lingüística.



Aportes teóricos

Para ingresar a la didáctica de la lengua en el Nivel Inicial, les proponemos revisar el *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2020). Allí se presentan los campos de conocimiento seleccionados para el Nivel Inicial. El campo de formación que nos convoca es Lenguaje y Literatura, y en su presentación se plantea:

Se propicia el proceso de constitución de los niños como sujetos de lenguaje, esto es, partícipes activos en la adquisición y en la construcción de códigos compartidos. Dicho proceso se

desarrolla en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales el niño interactúa con distintos interlocutores, con sus diversos modos de decir y de significar. Así, la apropiación de la lengua no queda reducida a la adquisición de una serie de signos y posibilidades combinatorias, sino que constituye un camino de progresiva integración del niño en la comunidad verbal; trayecto durante el cual -simultáneamente- él toma conciencia de sí mismo y de la realidad sociocultural en la que está inserto. La apropiación de la lengua (sus componentes sistemáticos, sus regularidades y sus particularidades) sólo adquiere sentido en la medida en que ella sea entendida como la "gramática" a través de la cual los sujetos y los grupos socioculturales se definen y son definidos por los otros. (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 126)

Retomamos algunas de estas afirmaciones para considerar, de manera específica, la concepción de los niños/las niñas como *sujetos de lenguaje*, focalizando en el rol activo que poseen en la adquisición y construcción de signos, así como en sus posibilidades combinatorias. A propósito, si nos detenemos en la concepción del lenguaje como instrumento semiótico, podemos afirmar que a través del acto subjetivo del lenguaje, "el sujeto cifra su lugar en el mundo" (Zambrano, 2006, p.61) y, de esta manera, "cuando el sujeto es capaz de expresar a través de la palabra su manera de representar el mundo, lo dota de sentido, asigna significado a lo que ve, siente y piensa" (Velazco Giles, 2014, p. 2). Esta búsqueda del sentido de la palabra-concepto, nos permite "develar lo que hay detrás de ella, explorar su construcción como discurso" (Velazco Giles, 2014, p. 2).

En este punto, nos parece oportuno hacer hincapié en el concepto de lenguaje y, para ello, citamos nuevamente a Velazco Giles (2014), quien en su artículo *Lenguaje, sujeto y subjetividad: tras los hilos de las palabras*, al respecto menciona:

El lenguaje en un sentido amplio puede ser mirado como un fenómeno social, en tanto posibilita la comunicación y la intersubjetividad entre los seres humanos. El lenguaje, constituye la condición de la subjetividad; al hablar nos ponemos como un yo delante de un tú. Los discursos, las palabras, que se expresan a través del lenguaje, no son reflejo neutro del mundo, sino construcciones subjetivas, formas de construir el mundo. El ser humano con el habla bautiza el mundo y lo vuelve inteligible. (p. 2)

A partir de esta consideración y teniendo en cuenta la cita del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020), podemos afirmar que los niños/las niñas ingresan a la Educación Inicial con el conocimiento de una lengua propia de su entorno inmediato, es decir, la lengua materna. En este "camino de progresiva integración del niño en la comunidad verbal" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 126), van apropiándose y recreando la lengua, y esto "sólo adquiere sentido en la medida en que ella sea entendida como la 'gramática' a través de la cual los sujetos y los grupos socioculturales se definen y son definidos por los otros" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 126). Cabe destacar que

la lengua materna no responde a un parámetro de homogeneidad y la intervención docente puede generar diferentes escenarios de comunicación.

Los/las invitamos a profundizar sobre algunos conceptos vinculados con la apropiación del lenguaje y los principios que operan en su adquisición y desarrollo; para ello, pueden resultar relevantes algunas ideas que Elena Stapich (1993) desarrolla en su libro *Con ton y con son*, en el capítulo 1, denominado "La danza del lenguaje". Nos parece importante detenernos en lo que llama "pautas observables en el proceso de adquisición del lenguaje" (Stapich, 1993, p. 17), donde describe cómo "el niño que nace pasa de vivir en la placenta materna a vivir dentro de un 'baño de lenguaje'(Bonnet, 1979) que sustituye a aquella" (Stapich, 1993, p. 17). Las personas adultas cercanas a ese bebé prueban hablándole, recitándole algún poema o rima, cantándole una canción de cuna o una nana y, entonces, "a través de la palabra oral, el bebé queda suspendido en un instante oceánico, sumergido en la lengua de la comunidad en la que vive, conectado con las generaciones que por siglos lo precedieron" (Pelegrin como se citó en Stapich, 1993, p. 18).

La autora analiza los primeros ejercicios de vocalización que realiza un bebé, descubriendo que puede emitir algunos sonidos, de los que se apropia a través de la repetición. Se trata de un aprendizaje que prepara sus órganos fonatorios y articulatorios y "está signado para él por el placer" (Stapich, 1993, p. 19), ya que los sonidos emitidos se encuentran desprendidos de significación, "donde no existe una función social y, en consecuencia, tampoco hay una intención pragmática" (Stapich, 1993, p. 19). Así, cuando el niño/la niña logra la apropiación del lenguaje, lo utiliza de manera libre y "cuando habla lo hace jugando con las palabras" (Stapich, 1993, p. 19).

Un aspecto por demás relevante en este recorrido y, a la vez, un rasgo primordial en la comunicación *de y con* los niños/las niñas es la repetición; el niño/la niña se valen de este recurso, ya que lo rutinario les otorga seguridad. Al respecto, Stapich (1993) asegura que "el gusto por la repetición se manifiesta cuando el nene pide siempre los mismos cuentos" (p. 19); asimismo, esta práctica se potencia con la repetición de las mismas frases o palabras, lo que puede permitir la anticipación de lo que el narrador/la narradora va a decir. La autora profundiza en esta idea de reiteración o repetición y la explica a partir del valor que Bruner "le otorga a la situación llamada por él formato, como apoyo a la adquisición del lenguaje" (como se citó en Stapich, 1993, p. 25):

La noción de formato incluye a los juegos y a otras situaciones repetitivas, y se define como una pauta de acción estandarizada (y que por lo tanto se va repitiendo siempre del mismo modo) entre adultos y niños. (...) Lo particular de estas situaciones, como facilitadoras de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, es que contienen elementos verbales, casi una conversación. (p. 25)

Periodos en el desarrollo del lenguaje oral de los niños/las niñas

En este apartado, nos detenemos brevemente en la distinción de las dos etapas que se consideran al momento de la adquisición del lenguaje: prelingüística y lingüística. Para su desarrollo teórico, nos basamos en el documento *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación* (2003), elaborado por Macarena Navarro Pablo, de la Universidad de Sevilla.

Etapas prelingüística: también denominada como “presemiótica”, “preverbal” o “etapa oral no lingüística”. Acerca de esta, la autora afirma:

En esta etapa observaremos todos los aspectos relacionados, por un lado, con la emisión de los primeros sonidos y gestos relevantes para el comienzo de la comunicación humana y sus funciones; y por otro, con el comportamiento del niño como reacción a la lengua y acciones que percibe a su alrededor, que se extiende posteriormente a una forma básica de comunicación con su entorno. (Navarro Pablo, 2003, p. 327)

En esta instancia, se incluyen dos subetapas; la primera, denominada “Pre-baluceo” (0-2 meses), en la que se experimentan vocalizaciones reflejas y gorjeo; y la segunda, denominada “Baluceo” (3-6 meses), en la que se presenta un juego vocal y se imitan sonidos (entre los 6-9/10 meses).

Etapas lingüística: es relevante aquí especificar que el cambio de una etapa a otra es siempre progresivo, es decir que si bien hay presencia de significantes, la actividad fónica propia de la etapa anterior persiste. A propósito, citamos a Alarcos (1976):

El período prelingüístico se prolonga más allá del momento en el que el niño lleva a cabo el descubrimiento del signo. Para él la actividad fónica se desdobra en dos actividades claramente diferenciadas: una libre, creadora, privada de intención comunicativa, que sucede al baluceo, y otra intencional, significativa y, desde un punto de vista estrictamente fonético, mucho más pobre y reducida. (p. 14)

Navarro Pablo (2003) completa estas ideas a partir de la división de esta etapa en dos fases: constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses) y evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses):

Con carácter general, y aplicado para estas dos fases, consideramos que este período se caracteriza fundamentalmente, por la utilización del lenguaje con intenciones comunicativas, la adquisición de sus elementos y la forma de combinarlos para que tengan un significado y una función. (p. 17)

Retomamos aquí el capítulo de Elena Stapich (1993), para compartir un interrogante que la autora plantea: “¿y con todo esto qué hacemos?” (p. 28). Esta nos parece una pregunta interesante, que permite dejar sueltas algunas puntas del ovillo

para continuar pensando acerca de las implicancias pedagógicas que conllevan estas disquisiciones sobre el lenguaje y sus comportamientos.

A propósito, compartimos otra cita de Stapich (1993), que invita a seguir reflexionando acerca de esta temática:

El niño ingresa, a su tiempo, en el mundo del lenguaje denotativo, del lenguaje-herramienta que transmite información. El papel del adulto consiste, fundamentalmente, en proporcionarle una multiplicidad de modelos, un espectro amplio y variado de situaciones, donde el niño pueda elegir y elegir-se. (p.30)

Actividades sugeridas

La lengua materna en la sala de Educación Inicial

En esta primera parada, proponemos un recorrido que contempla al lenguaje como vehículo de constitución de la subjetividad, así como el análisis de su dimensión expresiva, simbólica, representativa y sociocomunicativa.

Sugerimos las siguientes actividades:

- Compartir con sus estudiantes dos textos para leer en el aula virtual:
 - “Dibujar el mundo: intraducibilidad de la lengua materna” (2014), de Adriana Canseco.
 - El sub-apartado “Diversidad cultural y multilingüismo”, incluido en la “Presentación” del *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 129)
- Incluir en un *padlet* (u otra herramienta que resulte útil) una selección de citas textuales que permitan construir relaciones entre los textos propuestos. Compartimos aquí algunos fragmentos:

De Adriana Canseco (2014)		<i>Diseño Curricular de Educación Inicial</i> (Córdoba. ME, 2011-2020)
<p>"En cuestiones del idioma, más bien es ella la que elige por nosotros cuando nos hace a su modo porque instala para siempre en nosotros una forma de significar, una forma singular de dibujar el mundo" (p. 1).</p> <p>"Nosotros le pertenecemos a ella en virtud de que no tenemos potestad para elegirla ni modificarla cuando la recibimos como una herencia incuestionable" (p. 1).</p>	<p>"Lo que nos pertenece, en todo caso, es su deseo. Tenemos, sobre todo, el deseo de esa lengua cuyas sonoridades juegan de modo particular y nos abren por completo el mundo a su manera" (p. 1).</p>	<p>"La sala ha de ser, entonces, un espacio propicio para conocer y valorar el lenguaje de las familias y las comunidades que—a través de las voces de los niños comienzan a habitar el universo discursivo del Jardín. Pero esta "mirada" no requiere sólo de la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares (aceptación que podría no ser más que una forma de condescendencia, igualmente discriminadora), sino que demanda "abrir" el espacio de la sala para propiciar prácticas de lenguaje que favorezcan el diálogo, el mutuo conocimiento, el despliegue de la diversidad, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la autoestima de los niños, así como a la consolidación del entramado social, y se trabaja por hacer efectiva la igualdad y la inclusión" (p. 129).</p>

- Solicitar a los/las estudiantes que compartan aportes y reflexiones a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre las afirmaciones de Canseco (2014) y la propuesta curricular, cuando "demanda 'abrir' el espacio de la sala para propiciar prácticas de lenguaje?" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 129).
- *El Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) se refiere a "la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares" (p. 129); al respecto, ¿qué relaciones pueden establecerse con lo que Canseco menciona acerca de los talleres artísticos llevados a cabo por la artista Silvia Katz?

Para ampliar

- ✓ Borrás, J. C. (s.d.). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Biblioteca Virtual Cervantes.

- ✓ Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, (26), 321-347.
- ✓ Especialistas en Lenguaje, Habla y Audición (2016, 26 de septiembre). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia* [Video]. YouTube.
- ✓ Daiana Oses (2019, 31 de octubre). *La enseñanza de la lengua oral en la escuela Fernando Avendaño* [Video]. YouTube.

Para ampliar el conocimiento teórico, sugerimos la lectura del libro *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos* (1995), de Rosa Ana Clemente Estevan.

Segunda parada

La sala como espacio de intervención docente

Presentamos aquí el desarrollo de dos contenidos pertenecientes al eje *La Lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Inicial*: "las funciones simbólica, cultural, social y comunicativa del lenguaje en la institución escolar; el sentido de la enseñanza de la Lengua como práctica de mediación sociocultural" (Córdoba. ME, 2015, p. 53). Por un lado, estos contenidos se articulan con los trabajados en la primera parada, ya que el conocimiento que los niños/las niñas poseen de una lengua propia de su entorno inmediato, en su ingreso al Nivel inicial, se ve potenciado por las funciones que el lenguaje adquiere dentro del contexto escolar. Por otro lado, adquiere relevancia profundizar en las razones por las cuales las prácticas del lenguaje, en este nivel, son concebidas como objeto de enseñanza, contemplando las diversas maneras de construir significados y sentidos.

Aportes teóricos

Para comenzar el desarrollo de este segundo momento, nos parece oportuno compartir una cita incluida en el "Marco orientador" de Lengua y su Didáctica, en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015):

La asignatura Didáctica de la Lengua tiene por objeto las prácticas escolares vinculadas con el lenguaje en el contexto del Nivel Inicial, entendidas como prácticas sociales y, en tanto tal, "manifestadoras" de saberes, creencias, valores y representaciones que se ponen en juego en el acto de enseñar-aprender lengua. (p. 53)

La relevancia de esta cita radica en que pone el foco en la concepción de las prácticas escolares vinculadas con el lenguaje como prácticas sociales y, al concebirlas como tales, enfatiza en la diversidad de procesos de construcción de significados y sentidos que se producen en los variados escenarios y contextos, para garantizar, de esta manera, que estas prácticas sean genuinas, reales y tengan sentido tanto dentro como fuera de la sala.

Este acto de enseñar-aprender lengua propone, tal como se sostiene en la "Presentación" del documento *Lengua y Literatura. Actualización Curricular* (Córdoba. ME, 2023), que se articulen los contenidos de los diferentes ejes en "propuestas didácticas organizadas en torno a las prácticas de oralidad, lectura y escritura, entendidas como actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas, social y culturalmente situadas" (p. 4). El sentido de la enseñanza de la lengua, como práctica de mediación sociocultural, se relaciona con: "hablar, escuchar, leer y escribir involucra a otros/as y desafía a niñas y niños a aprender y ser protagonistas del hacer en torno al lenguaje" (Córdoba. ME, 2015, p. 4).

El hecho que los niños/las niñas sean partícipes de una tradición cultural que los/las convierte en protagonistas del hacer en torno al lenguaje, implica, tal como mencionamos en la parada anterior, que sean actores principales en situaciones de construcción y producción de sentidos desde el inicio mismo de la escolaridad. Cabe señalar que el Nivel Inicial se constituye como un espacio que ofrece posibilidades de participar activamente de una comunidad en la que se llevan a cabo diversas prácticas del lenguaje, a través de la puesta en acto de los múltiples quehaceres que incorporan los lectores/las lectoras, los escritores/las escritoras, los/las hablantes y oyentes.

Como previamente mencionamos, el objeto de enseñanza son las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, que se desarrollan cuando los niños/las niñas participan de diferentes ámbitos donde se las ejerce, adquiriendo un sentido social. A su vez, considerar las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, implica dialogar con los repertorios culturales que los niños/las niñas y sus familias poseen al entrar al Nivel Inicial.

En otro orden, destacamos que, desde el momento en que ingresan, las interacciones que los niños/las niñas mantienen con el lenguaje siempre se producen de manera contextualizada; tal como se señala en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de la provincia de Buenos Aires¹ (Buenos Aires. Dirección de Cultura y Educación [DCyE], 2022):

¹ Tomamos este lineamiento curricular con el objetivo de recuperar los aportes teóricos vinculados con la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje en el jardín de infantes, ya que resultan valiosos en sí mismos y, sobre todo, puestos en relación con lo que se presenta en el Diseño Curricular de la Educación Inicial (Córdoba. ME, 2011-2020), de nuestra provincia.

Durante sus primeros años se apropian de las formas en que la familia y comunidad entienden el mundo, se identifican con su cultura, sus creencias y valores, costumbres, juegos, historias, saberes y aprenden el lenguaje para ser parte de su comunidad. (p. 111).

En este sentido, son las diversas intervenciones docentes las que propician situaciones en torno al lenguaje y favorecen la consolidación de los niños/las niñas como usuarios/usuarias competentes.

A lo largo de la trayectoria por el nivel, niñas y niños podrán aproximarse a una escucha cada vez más activa y crítica, aprenderán a reconocer acuerdos y a confrontar con las opiniones de los demás, a relacionar ideas y justificarlas con el propósito que lo comprendan. Esto será posible si en el jardín de infantes se generan condiciones y se desarrollan situaciones didácticas que promuevan las interacciones indispensables para vincularse, disfrutar del lenguaje y construir conocimientos; para que las niñas y los niños sean usuarias y usuarios del lenguaje capaces de hacer oír su voz, pero también escuchar las voces de aquellas y aquellos que toman la palabra. (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 112)

Previamente, nos referimos a los quehaceres de los lectores/las lectoras, los escritores/las escritoras, los/las hablantes y oyentes, y es válido recordar ahora que estos no deben confundirse con actividades. Los quehaceres se configuran como contenidos de enseñanza y es el/la docente quien planifica las actividades que colaboran en su apropiación. Como afirma Delia Lerner en la cita incluida en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020):

Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos "y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo" porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura. (p. 127)

Respecto de este tema, los/las invitamos a revisar nuevamente el documento *Lengua y Literatura. Actualización Curricular* (Córdoba. ME, 2023, p. 6) y focalizar en la lectura de la especificación de los quehaceres que pueden adquirir y desarrollar, en tanto contenidos, los lectores/las lectoras, los escritores/las escritoras, los/las oyentes y hablantes.

Actividades sugeridas

1- La sala como espacio comunicativo extenso

Proponemos realizar con los/las estudiantes una lectura de aproximación al apartado "Presentación", dentro del Campo de la formación Lenguaje y Literatura en el *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2020). Esta lectura puede orientarse a partir de algunos interrogantes, que colaboran en la comprensión de conceptos fundamentales acerca de la didáctica de la lengua en el Nivel Inicial.

Sugerimos los siguientes:

- Si pensamos en la constitución de la sala como un espacio comunicativo extenso: ¿qué prácticas habituales del lenguaje es necesario poner en acto?
- Dentro del jardín, ¿qué interlocutores/interlocutoras pueden favorecer, en los niños/las niñas, el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje?, ¿por qué?, ¿cuáles serían esas prácticas?
- En la interacción de los niños/las niñas con sus pares y con personas adultas, ¿qué ocasiones son descritas como propicias, permitiéndoles experimentar las diferentes funciones del lenguaje?
- En la "Presentación" se sostiene que es relevante la "participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos comunicativos reales" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 128). ¿Qué se dice a propósito del abordaje de estas prácticas en las salas de Educación Inicial?

Esta dinámica de reflexión, a partir de interrogantes, puede potenciarse con la toma de notas de posibles respuestas plasmadas en un *padlet*, a ser retomado y completado a lo largo del año lectivo.

2- Experiencias de oralidad, lectura y escritura en la sala

Les acercamos una propuesta incluida en el sitio *web Hacemos escuela*, denominada *El rincón de las palabras* (Daveloza et al., 2020). Pueden explorarla, junto a sus estudiantes, con el objetivo de reflexionar en torno a: ¿qué experiencias de oralidad, lectura y escritura son propuestas para trabajar con los niños/las niñas de la sala?, ¿quiénes participan? ¿Cómo podrían describir los propósitos comunicativos de las situaciones que allí aparecen? ¿Qué aspectos se pueden destacar acerca de la importancia de la voz y la palabra de la familia?



Para ampliar

- ✓ Para profundizar acerca de por qué enseñar lengua en el Nivel Inicial: *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. 1era parte* (Buenos Aires. DGCyE, 2022, pp. 38-46).
- ✓ Para realizar una lectura que focalice en la caracterización de las prácticas del lenguaje que los niños/las niñas llevan a cabo en las salas de Educación Inicial: *Prácticas del lenguaje. Las prácticas del lenguaje en clases de Jardín de Infantes* (Buenos Aires. DGCyE, s.f.).

Tercera parada

Las prácticas de oralidad en la sala

En este punto del itinerario, de los lineamientos curriculares, tomamos el eje *Didáctica de la oralidad en la Educación Inicial* y los siguientes contenidos:

La sala como escenario comunicativo: experiencias sistemáticas de oralidad como vía de acceso progresivo a las convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas que garantizan la interacción y la participación; alternativas y posibilidades de la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua oral: unidad y secuencia didáctica; proyectos y experiencias globalizadoras. (Córdoba. ME, 2015, p. 54)



Aportes teóricos

El lenguaje tiene una función simbólica, cultural, social y comunicativa, y es la escuela, y en particular la sala, un escenario privilegiado para su enseñanza, entendiéndolo como práctica de mediación sociocultural. En párrafos anteriores, también nos referimos al lenguaje como vehículo de constitución de la subjetividad, instrumento semiótico que permite un modo de inscripción sociocultural. Para completar este concepto, resulta relevante retomar algunas ideas del libro *La casa imaginaria*, de Yolanda Reyes (2007), en el que se explica que los niños/las niñas, al utilizar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que dominar un código. La autora cita a Bruner (1986) para afirmar que "están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje" (p. 40). De esta manera, la Educación Inicial plantea una didáctica determinada, que postula el abordaje de experiencias sistemáticas de oralidad como vía de acceso progresivo a las convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas, garantizando la interacción y la participación, así como incluye prácticas que involucran juegos *de* y *con* el lenguaje.

En pos de conformar en las salas ciertos espacios de interacción en torno a la didáctica de la oralidad, les acercamos algunos interrogantes que colaboran para ampliar la mirada. Es importante que se desarrolle "el crecimiento del vocabulario, la fluidez de la expresión y otros aspectos conexos que tienen que ver con la expresión verbal" (Stapich, 1993, p. 29), entonces: ¿cómo logramos que la sala se constituya en un espacio comunicativo?, ¿qué prácticas del lenguaje tendrían que darse, de manera habitual, para que esto ocurra? ¿Qué prácticas sociales del lenguaje se desarrollan en el jardín? Al participar en estas prácticas en la sala, ¿con quiénes interactúan los niños/las niñas?

En este punto, retomamos a Stapich (1993) y afirmamos que en las salas de Nivel Inicial el gesto, la entonación y la actividad motora forman parte de la comunicación. Esta autora plantea una serie de orientaciones pedagógicas vinculadas con situaciones de oralidad:

- Trabajar con ruidos y sonidos diversos: reconocer la dirección desde donde nos llegan; discriminar de qué se trata; darle el nombre correspondiente.
- Asociar a cada animal con el sonido que produce; buscar la palabra que lo designa.
- Sonorizar un cuento, buscando o produciendo los sonidos necesarios para acompañar la acción.
- Dramatizar poniendo como consigna la producción de onomatopeyas (Stapich, 1993, p. 45).

Cada uno de estos actos comunicativos se constituyen en prácticas de conocimiento, dejando de ser meras actividades escolares, ya que:

Al hablar e interactuar aprende que el lenguaje oral permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales. Mediante la escucha, entendida como proceso activo de construcción de sentido, el niño desarrolla su capacidad de comprender conceptos. Los avances en el dominio del lenguaje oral contribuyen al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de nombrar, interpretar, describir y explicar la realidad. (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 131)

Este ejercicio que los niños/las niñas comienzan a realizar en torno a las prácticas del lenguaje oral es un camino incipiente, que, progresivamente, los/las configura como miembros activos de la comunidad de hablantes y oyentes que se crea en la escuela. De este modo, pueden interactuar luego con mayor éxito en otros ámbitos.

Esta parada se detiene en las prácticas de oralidad en la sala y es importante, para ello, reflexionar acerca de las múltiples y variadas experiencias que el tránsito por el jardín ofrece a través de los juegos, las rondas, las canciones, los poemas, las narraciones de cuentos, las conversaciones con otros niños/otras niñas y/o al relatar historias de la familia, con las personas adultas que están a su alrededor.

A propósito de las alternativas y posibilidades de la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, nos detenemos, brevemente, en el documento de apoyo denominado *El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2013), que sostiene que "cuando hablamos de diseñar propuestas de enseñanza en Educación Inicial, nos referimos a la planificación didáctica como práctica, como acción que orienta, guía, anticipa la tarea cotidiana del docente" (p. 5). Consideramos oportuna una revisión de este texto, ya que permite profundizar

algunos aspectos relevantes, como por ejemplo qué es planificar, haciendo foco en sus características más distintivas, para poder (re)conocer las diferentes estructuras didácticas.

Para ahondar en esta temática, les proponemos realizar un recorrido por los materiales incluidos en el apartado "Para ampliar", así como también explorar los lineamientos curriculares de las provincias de Córdoba y Buenos Aires.

Actividades sugeridas

Situaciones didácticas de oralidad en la sala

Con el objetivo de planificar situaciones de oralidad que favorezcan la expresión de los niños/las niñas en la sala, les proponemos una actividad dividida en tres momentos.

Momento 1:

Recuperamos una de las estrategias incluidas en el libro *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari (1973): "Viaje en torno a mi casa" (pp. 89-92). El autor señala cómo, a través de la oralidad, los niños/las niñas organizan la realidad de los espacios en los que se desarrollan en vinculación con otros/otras y, de este modo, constituyen su subjetividad, por ejemplo:

La mesa y la silla, que para nosotros son objetos cotidianos y casi invisibles, de los que nos servimos habitualmente, son para el niño, durante mucho tiempo, material de una exploración ambigua y pluridimensional, en que se dan la mano estudio o fabulación, experiencia y simbolismo. (Rodari, 1973, p. 89)

Realizar con los/las estudiantes la lectura de esta estrategia, focalizando en los materiales de "exploración ambigua y pluridimensional" disponibles, y algunos principios útiles para enriquecer el diálogo con los niños/las niñas.

Momento 2:

Les proponemos pensar la dinámica descrita en la lectura realizada, pero en torno a un recorrido por la sala, para luego planificar, junto a los/las estudiantes, una breve situación didáctica a desarrollar en el jardín de infantes. Para esta planificación, les acercamos una tabla con algunas pistas y diversos interrogantes que pueden colaborar al momento de llevar a cabo la narración del *viaje alrededor de la sala*.

Consideramos también otra secuencia didáctica del sitio web [Hacemos escuela: "Te invito a mi jardín. Conocer y describir nuestro espacio de trabajo"](#) (Daveloza et al., 2023).

Viaje alrededor de la sala	
Visionado del video <i>"Un recorrido por el jardín. Nivel Inicial. Sala 5"</i> (Canal ISEP, 2021, 21 de octubre).	¿Qué cosas, de las que encontramos en el lugar, nos indican que este es un jardín de infantes?, ¿cómo podemos describirlas?, ¿qué podemos decir de cada una de ellas? Elaborar una lista con los diferentes objetos que se observan.
Elección de un objeto.	Para contar su historia, ¿qué objeto elegimos?
"Historia verdadera": en la sala, se cuenta una historia acerca del objeto elegido destinada a los niños/las niñas.	Narrar su historia verdadera: ¿qué es? ¿para qué sirve/para qué lo utilizamos?
Historia de invención sobre el objeto elegido, contada por los niños/las niñas.	<p>Pensar con los/las estudiantes algunos interrogantes que pueden colaborar en la narración. Les acercamos algunas pistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nombre y apellido de ese objeto?, ¿tiene amigos/amigas y enemigos/enemigas?, y si los tiene, ¿qué puedes decir de ellos/ellas? • ¿Cuál es la función de ese objeto?, ¿para qué lo usamos en esta historia?, ¿cómo llegó hasta acá?, ¿quién y por qué lo inventó? • ¿Qué aventuras vivió desde su creación hasta que llegó a la sala?, ¿cuál fue la más divertida de todas?, ¿y la que más miedo le dio? ¿Cómo fue para este objeto la aventura de llegar al jardín? ¿Podría no estar acá? ¿Cómo sería el jardín sin este elemento?, ¿se podría reemplazar por otro? • ¿Cuál creen que puede ser su próxima aventura? <p>Sugerimos el visionado del video <i>La silla de imaginar</i> (Patricia Domínguez, 2020, 10 de abril).</p>

Momento 3:

Proponer a los/las estudiantes la realización de un *podcast* en el que narren una posible historia de invención sobre el objeto elegido.

A propósito de este tipo de contenido, recuperamos lo dicho en el documento *Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente* (Córdoba. ME. DGES, 2023):

Un *podcast* es un producto de la oralidad digital resultado de la evolución tecnológica en la cultura digital, que ofrece nuevas oportunidades para construir relaciones distintas y de impacto con los destinatarios. Es un vehículo de transmisión de esa nueva oralidad; un formato que ofrece muchas posibilidades en contextos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

Pensado como dispositivo de evaluación formativa es un interesante recurso que favorece en los/as estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la fundamentación de opiniones personales cuando son destinatarios, y/o cuando son creadores y deben dar cuenta de los propósitos y decisiones asumidas para su elaboración. A la vez que permite compartir lo aprendido de manera significativa, creativa, útil y abierta a una comunidad más amplia que la escolar. (p. 60)

Además, para fortalecer y/o profundizar acerca de cómo desarrollar una producción con este recurso y aprovechar sus potencialidades, compartimos el documento *El podcast como recurso educativo* (Córdoba. ME. DGES, s.d.).



Para ampliar

- ✓ Lectura completa del capítulo 3, "Atesorando palabras", incluido en *Con ton y con son* (1993), de Elena Stapich.
 - ✓ Exploración de la guía de trabajo "Los chicos tienen la palabra" (p. 26), propuesta como material de acompañamiento en *Primeros años : creciendo juntos. Guías para trabajar con las familias los contenidos de los programas de TV* (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECyT], 2012).
 - ✓ Visionado del video *Serie Primeros Años. Creciendo Juntos. Los chicos tienen la palabra. Cap. 15. Canal Encuentro* (Pamela Demarchi, 2017, 5 de junio).
-



ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato: Seminario

Año: 2°

Carga horaria: 4 h cátedra

Campo de la formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Marco orientador

El seminario de Alfabetización Inicial se presenta, en el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015), como un espacio cuyo objetivo primordial es profundizar en la construcción de saberes sobre la lengua escrita en tanto 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 en el Nivel Inicial. A partir de este objetivo, Berta Braslavsky (2004) recomienda la recuperación de la semanticidad del término *alfabetización* como el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

El "Marco orientador" del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), en lo que respecta a este seminario, postula a la alfabetización como una prioridad social, cultural y política, además de escolar, porque es un instrumento privilegiado para el acceso de todos los estudiantes/todas las estudiantes al mundo letrado. Esta pertenencia al mundo letrado, como derecho, está sujeta a la participación e integración de los/las estudiantes, en igualdad de condiciones, para que 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 documento curricular establece la necesidad de una "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" (Córdoba. ME, 2015, p. 180).

La producción de este itinerario pedagógico-didáctico propone el abordaje del conocimiento disciplinar 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 esta diversidad de enfoques, colabora en la apropiación de saberes y prácticas vinculadas con las estrategias de mediación que favorecen el proceso alfabetizador. Del mismo modo, contribuye en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje, que permiten la participación en experiencias ricas, situadas, de interacción con el lenguaje escrito y con otros lectores/otras lectoras y escritores/escriptoras, 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), y se organiza en tres paradas. A partir de contenidos seleccionados, propone diferentes momentos vinculados, por una parte, con la reflexión en torno a "los objetivos alfabetizadores específicos del nivel, así como las modalidades que pueden asumir las situaciones de lectura y escritura, para constituirse como experiencias que habiliten el acceso a la cultura escrita" (Córdoba. ME, 2015, p. 54). Por otra parte, profundiza acerca de la relevancia del rol del adulto, significativo en el proceso de alfabetización de los niños/las niñas que transitan la Educación Inicial, y cómo este puede impactar en la conformación de ambientes alfabetizadores. Por último, también propicia un acercamiento y análisis de diferentes estrategias didácticas, que colaboran con los criterios de selección y producción de materiales apropiados.

Estas instancias que ofrecemos se pueden organizar en una o varias clases, de acuerdo con las decisiones pedagógicas que los/las docentes tomen al respecto, elaborando una hoja de ruta que permita avanzar en el recorrido trazado. Se trata, pues, de una propuesta teórico-metodológica que completa su sentido en la resignificación que realice cada docente, en el contexto institucional en que desarrolla su práctica.

Propósitos de la formación

Tal como lo plantea el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), en este itinerario consideramos los siguientes propósitos de la formación:

- ▼ "Profundizar la comprensión del proceso de alfabetización en toda su complejidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar" (p. 55).
- ◆ "Brindar marcos conceptuales e instrumentos metodológicos apropiados para garantizar la alfabetización básica como vía de acceso a la cultura escrita" (p. 55).

Propuesta metodológica

Les acercamos algunas indicaciones a tener en cuenta durante su recorrido, organizado en tres paradas: "La alfabetización inicial: perspectivas y aportes para la Educación Inicial", "Alfabetización inicial: investigaciones teóricas y paradigmas", "La sala de Educación Inicial: situaciones de lectura y escritura", que se construyen a partir de los ejes de contenidos incluidos en el documento curricular:

Primera parada: aborda una aproximación al concepto de alfabetización y al lugar que ocupa en el contexto de la Educación Inicial.

Segunda parada: hace foco en las teorías de la conciencia fonológica y los enfoques constructivistas, entre ellos, las investigaciones psicogenéticas.

Tercera parada: propone la consideración de la familia como primer agente alfabetizador, en vinculación con la escuela, por un lado, y, por el otro, con la planificación de situaciones de lectura y escritura en la sala.

Primera parada

La alfabetización inicial: perspectivas y aportes para la Educación Inicial

Abordamos aquí contenidos propios del eje *Alfabetización: marco general para la reflexión* (Córdoba. ME, 2015). Consideramos oportuno hacer hincapié en la historicidad del concepto de alfabetización. Para la comprensión y el desarrollo del proceso de alfabetización inicial, realizamos un sucinto recorrido por los aportes de las perspectivas psicológicas y socio-históricas.

Aportes teóricos

Perspectivas sobre el concepto de alfabetización

El término alfabetización posee, en sí mismo, cierta complejidad, a la vez que plantea un debate "que lleva ya mucho tiempo" acerca de cómo enseñar a leer y escribir. Si realizamos un breve recorrido histórico, 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, negando "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). Sus escritos proponen algunos análisis que se centran en la consideración de la alfabetización como un acto político,

en el que la persona 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).

Desde otros desarrollos teóricos, podemos decir que los procesos de alfabetización están inscriptos en el marco de cada sociedad y su cultura. Para el abordaje de esta concepción, consideramos los aportes que José Villalobos plasma en su texto "[La alfabetización: un enfoque social](#)", donde cita a Vygotsky (1978, 1985) para hacer foco en el énfasis de los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento y, a propósito, afirma que "mientras más dominio tenga una persona de las convenciones sociales de una cultura, más cambios se operarán en esta persona con respecto a sus procesos del pensamiento y razonamiento" (Villalobos, p. 2). Continúa su desarrollo haciendo referencia a la propuesta de Applebee et al. (1986) acerca de que "los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan, y los resultados del desarrollo de la lectoescritura sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social" (p. 2).

Por su parte, Berta Braslavsky (2002) en el artículo "[¿Qué se entiende por alfabetización?](#)" propone pensar la dicotomía alfabetización/analfabetismo, sosteniendo que "para definir mejor la alfabetización conviene analizar el término igualmente relativo de su opuesto, el analfabetismo" (p. 5). La autora explica que en los países desarrollados "se considera virtualmente eliminado el analfabetismo" (Braslavsky, 2002, p. 8), y que las cifras de cada país ponen en evidencia "la heterogeneidad que existe en el mundo globalizado con respecto al alcance de la alfabetización" (p. 8). Expone también las definiciones que la UNESCO da en el año 1978 al "alfabetizado" y al "alfabetizado funcional"; el primero de ellos, es designado como "alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria" (Ryan como se citó en Braslavsky, 2002). Respecto del "alfabetizado funcional", la UNESCO explica que:

Debía ser capaz de intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad. (Como se citó en Braslavsky, 2002, p. 6)

Este último concepto "tuvo la intención de resolver las dificultades que genera la posibilidad de establecer un corte entre los términos de la dicotomía alfabetizado/analfabeto" (Braslavsky, 2002, p. 9) y, por esto, en las sociedades letradas, ya no es común la utilización de los términos *analfabetismo* y *alfabetización* como opuestos, porque "dependen del *quantum* que se define según los niveles en cada país y cada época. Es frecuente el uso de 'lectores pobres' en oposición a 'buenos lectores' (Braslavsky, 2002, p. 9). En este punto, es importante reflexionar acerca de las modificacio-

nes que el concepto de funcionalidad tuvo en relación con la evolución de la cultura del trabajo y, de esta manera, es posible advertir que "en la sociedad post-industrial muchos de los que estaban alfabetizados se transforman en analfabetos funcionales" (Braslavsky, 2002, p. 10). A propósito, Braslavsky (2002) cita a Ryan, quien al plantear la dicotomía alfabetizado/analfabeto, afirma:

Nos damos cuenta de que todos somos analfabetos de una u otra manera y completa esta idea al considerar que podemos leer la página de un libro pero no podemos comprender una página con estadísticas; podemos leer un mapa pero no comprender el diagrama de un circuito de electricidad. (p. 10)

La alfabetización en la Educación Inicial

Si nos circunscribimos al ámbito escolar, las ideas previamente desarrolladas permiten señalar que la alfabetización inicial no puede limitarse a la enseñanza de técnicas o descripciones de tipos y formas de los textos, sino que esta implica la planificación de situaciones donde los/las estudiantes pueden apropiarse y sentirse parte de una tradición cultural: "el aprendizaje de los signos y símbolos de una cultura se lleva a cabo primero, en interacciones con otras personas, y luego se internalizan para uso individual y personal" (Vygotsky, 1985, p. 2).

Al respecto, en el *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2020), se plantea:

¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? Tal vez la respuesta sea obvia. Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además, resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logros por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación. (Molinari como se citó en Córdoba. ME, 2011-202, p. 132)

Para seguir profundizando en esta línea, nos parece importante considerar algunas ideas relevantes del documento *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada* (Argentina. MECyT, 2002). La inclusión de los niños/las niñas en la cultura escrita de su comunidad, desde la Educación Inicial, implica que sean partícipes de un saber patrimonial y, a través de esa inclusión, "se alfabetizan desde pequeños cuando en las conversaciones relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido, se los alienta a explicar las causas y los motivos de sus propias acciones y de las acciones de los otros" (Argentina. MECyT, p. 10). Participar en situaciones donde "la enseñanza de la lectura y la escritura promueve

habilidades más complejas que las necesarias para aprender a leer y escribir textos muy breves y sencillos" (Argentina. MECyT, p. 10), provoca "el aprendizaje de un uso alfabetizado del lenguaje" (Argentina. MECyT, p.10). En relación con esta cuestión, María Angélica Möller (2002) sostiene:

Las chicas y los chicos comienzan a preguntarse y a preguntar por las escrituras de su entorno desde muy temprano, alrededor de los dos años, y van construyendo sistemas de ideas, sistemas de interpretación, para comprender qué significan. Estos esquemas de pensamiento van poniendo en relación los elementos que distinguen, los datos que disponen y las informaciones que reciben, para darles sentido. (p. 27)

En palabras de Delia Lerner (2001), estos actos de interpretación y producción, que habilitan la participación de los niños/las niñas en la cultura escrita, suponen:

Apropiarse de una tradición de lectura y escritura, (...) asumir una herencia cultural que involucre el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. (párr. 1)

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 los quehaceres lectores/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 que les muestran y enseñan prácticas genuinas en torno al lenguaje, hay otras personas que sólo establecen un contacto esporádico con estas prácticas. 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 que hacer 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 condición alfabetizadora de los materiales disponibles sólo se produce a través de su utilización en las distintas situaciones didácticas, porque los objetos no alfabetizan por sí mismos, ya que su presencia y manipulación espontánea no es suficientemente alfabetizadora (Castedo, 2021).

La sala: prácticas de lectores/lectoras y escritores/escriptoras

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)

Dialogar acerca de la participación temprana en la cultura escrita, implica tematizar el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en diversidad de contextos comunicativos. En torno a esta cuestión, compartimos algunas ideas que desarrollan Molinari et al. (2000); Emilia Ferreiro (1997) y Olson y Torrence (1998):

La participación en las prácticas de lectores y escritores permite a los niños dar sentido a los textos, a los propósitos que determinan las diversas formas de abordarlos y, al mismo tiempo, a las marcas gráficas del sistema de escritura. Cuando los niños se enfrentan por sí mismos a los materiales de lectura, aprenden a actuar como lectores, aun cuando no puedan leer de manera convencional: revisan enciclopedias, libros (...) y algunas revistas; aprenden a distinguir paulatinamente en cuál de ellos es posible encontrar el tema deseado (...); se orientan por las imágenes o por lo poco o mucho que han aprendido acerca de las letras. (Molinari et al., 2000, p. 20)

Participar de las prácticas sociales ligadas a la lengua escrita significa:

Permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que soportan la escritura o portadores.

Tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita que pueden aparecer en esos diversos portadores.

Poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas.

Poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando inteligentemente los datos contextuales y los datos textuales.

Participar en actos sociales de uso funcional de la escritura.

Poder interactuar con la lengua escrita para explorar formas, para saber lo que dice, para jugar, para descubrir, para inventar. (Ferreiro, 1997, p. 188)

Ser un integrante de la cultura escrita no hace referencia solo a la capacidad de un individuo de leer y escribir; sino que, además, se refiere a la competencia requerida para tomar parte de una tradición de escritura. (Olson y Torrence, 1998, p. 302)

Las tres citas compartidas nos permiten focalizar en los ambientes alfabetizadores y en lo que se espera que la Educación Inicial brinde a los niños/ las niñas, hayan intervenido o no en actos sociales de oralidad, lectura y/o escritura; consideramos necesaria esta participación, para que comprendan que esas prácticas son importantes en la escuela y en las salas, y relevantes para la vida en sociedad.

Por lo tanto, la enseñanza de la lengua como práctica de mediación sociocultural en la Educación Inicial, implica:

Permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras. (Ferreiro, 1997)

A propósito, nos parece oportuno detenernos en los objetivos incluidos en *Lengua y Literatura. Actualización curricular* (Córdoba. ME, 2023):

Que los/las estudiantes logren:

- ▶ Apropiarse progresivamente de la palabra, desarrollar y fortalecer la confianza para tomarla, verbalizar ideas cada vez más completas y coherentes, escuchar y hacerse escuchar.
- ▶ Iniciarse en el desarrollo de prácticas de escucha activa y construcción de sentido a partir de los mensajes con los que interactúa.
- ▶ Interactuar con diversidad de materiales escritos, desarrollando estrategias de construcción de sentido.
- ▶ Iniciarse en prácticas de escritura exploratoria, con diferentes propósitos, de palabras significativas y de textos breves del ámbito personal y social.
- ▶ Desarrollar gusto e interés por los textos literarios, incluidos los mediadores orales de la tradición cultural, para el permanente enriquecimiento de la textoteca personal. (p. 9)

Estos objetivos permiten visibilizar, con mayor profundidad, los sentidos que adquiere la alfabetización en la Educación Inicial. En esta línea de sentido y para continuar pensando cómo enseñar y qué enseñar, compartimos una cita de Emilia Ferreiro (1997), que evidencia la necesidad de plantear la enseñanza como una práctica sociocultural, como ya desarrollamos previamente:

En lugar de preguntarnos si "debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural. (p. 122)

Dejamos aquí algunas puntas de ovillo que, lejos de clausurar otras interpretaciones, pueden orientar el acceso a distintas posibilidades de abordaje de los contenidos.

Actividades sugeridas

1. Educarnos en la lectura y la escritura

Para continuar con el desarrollo de la complejidad que encierra la práctica de la alfabetización, les proponemos la lectura, junto a los/las estudiantes, de un fragmento del texto de María Eugenia Dubois (2006), denominado "El concepto de alfabetización" (pp. 81-88). Sugerimos trabajarlo a partir de algunos interrogantes orientadores que permiten, por un lado, pensar y reflexionar en torno al concepto de alfabetización y cuestionar el análisis que la autora realiza de los niveles que enuncia y describe. Por otro lado, estos interrogantes sirven para 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. Recomendamos compartir las reflexiones con el grupo de estudiantes, para 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 plantean?, ¿qué respuestas posibles pueden elaborar a partir de 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?
- ▶ La especialista 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?

2. 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 conocida?, ¿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.

Para ampliar

- ✓ Sugerimos la exploración y lectura del apartado "¿Cómo piensan los niños sobre la escritura? Reflexiones preliminares", incluido en el capítulo 1 del documento *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la forma-*

ción docente (Castedo et al., 2022), para continuar con el abordaje de cómo se vinculan los niños/las niñas con la escritura antes de saber escribir.

- ✓ Los conceptos desarrollados por Emilia Ferreiro, citados anteriormente, complementarse con la lectura y el análisis de dos artículos: "La escritura antes de la letra" (Vaca Uribe, 2006) y "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" (Ferreiro, 1997).
- ✓ El texto *Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa* (Martos y Martos García, 2014) propone un recorrido acerca del concepto de cultura letrada –puesto en valor por Roger Chartier y otros autores/otras autoras–, en vinculación con la noción de artefacto cultural.
- ✓ Para continuar explorando acerca de la construcción de ambientes alfabetizadores, sugerimos la lectura del libro *La escuela: espacio alfabetizador Cap. 1 Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (Nemirovsky, 2009).

Segunda parada

Alfabetización inicial: investigaciones teóricas y paradigmas

Desarrollamos aquí aspectos vinculados con el conocimiento y análisis de algunos debates que se suscitan en torno a la alfabetización inicial. Para ello, proponemos un recorrido por las teorías de la conciencia fonológica y los enfoques constructivistas y entre ellos, por las investigaciones psicogenéticas.

Aportes teóricos

Paradigmas contrapuestos

El texto denominado "Alfabetización inicial, lenguaje y reflexión: debates entre distintas teorías", de las autoras Claudia Baca y María Molina (s.d.), expone la comparación y el contraste entre:

Teorías sobre la adquisición de la lengua escrita que, tanto desde la perspectiva de la investigación psicolingüística como desde las propuestas de enseñanza con ellas asociadas, han tenido importantes repercusiones en el campo de la alfabetización latinoamericana: conciencia fonológica (Berninger, 1996; Abschi, Borzone & Diuk, 2007), investigaciones psicogenéticas (Ferreiro, 1994; Teberosky, 1998; Vernón & Ferreiro, 1999; entre otros). (p. 2)

Si nos centramos en la primera de las perspectivas, "el foco está puesto en la automatización del proceso de escritura manual y en el entrenamiento de correspondencias grafema-morfema como pasos preparatorios, previos y aislados de la composición y de la comprensión del sistema de escritura" (Baca y Molina, s.d., p. 2); asimismo, Berninger (1996) sostiene que "se parte de una visión deficitaria del niño quien, por lo general, tiene problemas iniciales para aprender a leer y problemas persistentes cuando se trata de la escritura" (p. 1).

La conciencia fonológica no plantea como objetivo que los niños/las niñas reflexionen acerca del lenguaje (salvo sobre las unidades mínimas grafema-fonema). Este lugar pasivo respecto de la reflexión sobre el sistema de escritura es lo que lleva a Ferreiro (2004) a afirmar que esta corriente niega la capacidad del niño/de la niña de "comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura" (Ferreiro, 2004, p. 8). Las autoras continúan su desarrollo y especifican que "las investigaciones más recientes sobre conciencia fonológica postulan, por su parte, una propuesta pedagógica integradora", que "plantea que las habilidades llamadas de nivel inferior deben atenderse simultáneamente con las denominadas de nivel superior" (Baca y Molina, s.d., p. 3).

Al respecto, citamos cada una de estas habilidades:

Por una parte, en la transcripción o nivel inferior, las actividades propuestas son: (a) de conciencia fonológica -juegos y actividades con rimas, búsqueda de palabras que comparten sonidos, el reconocimiento de "sonidos intrusos", etc.-; (b) de trazado -cuadernillos para agilizar las habilidades motoras a partir de actividades de completamiento de dibujos, de resolución de laberintos y de trazado de letras-; (c) de escritura de palabras -en el contexto de las actividades de producción textual-. En la composición o nivel superior, por otra parte, predominan las actividades de producción de textos desde el comienzo de la escolaridad, desde la situación de "escriben lo que decimos" hasta la situación de escritura independiente (Castedo & Torres, 2012). Cabe mencionar, no obstante, que estas actividades siempre son propedéuticas y están aisladas de los contextos de uso, de las prácticas sociales del lenguaje. (Baca y Molina, s.d., p. 3)

En las antípodas de lo sostenido por la conciencia fonológica, "las investigaciones psicogenéticas sobre lectura y escritura abogan por la reflexión sobre el lenguaje de un modo integral" (Baca y Molina, s.d., p. 4) . A propósito de ello, citamos a Ferreiro (1991), quien enfatiza la necesidad de que el niño/la niña reconstruya el sistema de escritura:

Como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela. (...) Cuando hablamos de construcción "de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas

curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos (...). Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos. (p. 5).

Períodos en la adquisición de la lengua escrita

El proceso de adquisición de la lengua escrita es una construcción y "avanza a medida que se producen sucesivas reorganizaciones de los esquemas de pensamiento" (Möller, 2022). Es en este proceso donde se pueden distinguir tres grandes períodos vinculados con la escritura: "escrituras presilábicas, escrituras silábicas y escrituras alfabéticas" (Möller, 2022).

Primer período:

Las escrituras infantiles, para que puedan ser interpretadas y se les pueda atribuir significado, necesitan enmarcarse en su contexto de producción. De todas maneras, continúa la búsqueda de ciertas condiciones de interpretabilidad que permitan hacer legible la escritura. En medio de este dilema, aparece una idea decisiva para marcar la diferencia entre escritura y dibujo: la hipótesis de nombre, es decir, la escritura representa lo que no se puede dibujar de los objetos, sus nombres. Este período culmina con la comprensión que las letras no son "objetos en sí", sino "objetos sustitutos", que las cadenas de letras sustituyen algo del lenguaje, lo representan. El problema es saber qué sustituyen y cómo lo hacen.

Segundo período:

Los chicos comienzan a pensar en dos direcciones que serán organizadoras: los aspectos cuantitativos y los aspectos cualitativos de lo escrito. Aparecen dos hipótesis: la de cantidad mínima (para que diga algo tiene que haber no menos de tres caracteres y se sostienen distintas soluciones al respecto de la cantidad máxima de letras) y la de variedad de caracteres (no se puede repetir la misma letra, en una palabra); hasta aquí es un trabajo intrarelacional, al interior de las palabras. Pronto esto se torna insuficiente y un importante cambio conceptual se produce cuando los chicos empiezan a buscar diferencias gráficas entre una escritura y otra, que lleven a diferencias de significado. Una misma escritura ya no vale para dos palabras distintas.

Se empiezan a producir escrituras diferenciadas trabajando con variaciones cuantitativas (el número de caracteres) o/y cualitativas (distintos caracteres para distintas palabras o bien los mismos caracteres colocados en otro orden), un intenso trabajo intelectual, interrelacional comparando las palabras entre sí.

Tercer período:

Se ha encontrado la relación entre la sonoridad del lenguaje y la escritura, entre pequeñas partes de la lengua oral y pequeñas partes de la lengua escrita, en una relación de correspondencia término a término y en una secuencia u orden que ahora se puede controlar. Se ha fonetizado la escritura y se ha organizado la relación entre el todo (la palabra o la cadena escrita) y las partes (las letras). Estas escrituras silábicas, que responden a un nuevo modo de interpretar la representación escrita, expresa un fuerte cambio conceptual, un nuevo nivel de conocimiento. (Möller 2022, p. 35)

Planteamos como interrogante posible a considerar: en las salas de Educación Inicial, ¿de qué manera se hace presente el conocimiento de la lengua propia del entorno inmediato? Al hacernos esta pregunta, estamos proponiendo reflexionar acerca de lo que Emilia Ferreiro (2006) denomina la "escritura antes de la letra". La autora presenta una distinción respecto de los aspectos que los/las docentes pueden valorar de la escritura de un niño/una niña, dependiendo dónde centren la mirada:

Podemos observar la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es o no es de izquierda a derecha, si se escribió o no de arriba hacia abajo), la presencia de formas convencionales (¿lo que el niño produce corresponde efectivamente a las letras de nuestro alfabeto? Si es así, ¿están bien orientadas o hay rotaciones?) etc. (Ferreiro, 2006, p. 8)

Estas observaciones se corresponden con lo que la autora denomina *aspectos figurativos de lo escrito* y, además, menciona *aspectos constructivos*, propios de la misma producción escrita "puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?)" (Ferreiro, 2006, p. 8).

En torno a estos interrogantes, la autora desarrolla la relación del niño/de la niña –nombrándolos como sujetos cognoscentes– con la lengua escrita como objeto de conocimiento. A su vez, propone un interesante desarrollo de la diferenciación entre lectura y escritura, y a propósito afirma:

Ese sujeto ignora que la tradición escolar va a mantener bien diferenciados los dominios llamados "lectura" y "escritura". Intenta apropiarse de un objeto complejo, de naturaleza social, cuyo modo de existencia es social y que está en el centro de un cierto número de intercambios sociales. Para hacerlo, el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, "leerlas"); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura. (Ferreiro, 2006, p. 18)

Estos primeros actos de interpretación y de producción son las "manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura: las producciones escritas de los niños mismos" (Ferreiro, 2006, p. 3.) y, por lo tanto,

estas producciones no pueden ser consideradas "solamente como garabateo, como si la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas" (Ferreiro, 2006, p. 3).

La alfabetización en los lineamientos curriculares

Nos parece oportuno detenernos ahora en las consideraciones que el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) expone acerca de "las prácticas del lenguaje como contenido de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Inicial" (p. 127). Destacamos algunas ideas primordiales:

Se trata de un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías. El "giro" consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 127)

Este lineamiento curricular considera las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura como contenidos de enseñanza y de aprendizaje, lo que supone, necesariamente, que en las salas se propongan situaciones didácticas en las que los niños/las niñas hablen, escuchen, lean y escriban. También favorece la puesta en valor de "los rituales, los usos, las costumbres, las convenciones, las escenas y los escenarios que —en el contexto social y cultural— se asocian con dichas prácticas" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 128). Esto, de manera correlativa, "implica, para el maestro, renunciar a una concepción del hablar, el escuchar, el escribir y el leer como habilidades homogéneas, que todos los sujetos desarrollan de la misma manera y según los mismos ritmos" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 128).

Parafrasear la idea de Emilia Ferreiro (2006) respecto de que los niños/las niñas son quienes intentan apropiarse de un objeto complejo conformado por la lectura y la escritura, cuya manifestación es siempre social, nos lleva a considerar también lo que el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) plantea:

Corresponde a este tramo inicial de la escolaridad asumir la responsabilidad de brindar a todos los niños - desde la más temprana infancia- numerosas oportunidades de participar en variadas, significativas y asiduas prácticas de lenguaje oral y escrito, que le aseguren la posibilidad de acceder, progresivamente "desde sus particularidades culturales y lingüísticas" a la lengua estándar y a las convenciones comunicativas que rigen los intercambios sociales. La verdadera integración social no se produce erradicando la cultura de base de los niños, sino permitiéndoles incorporar "por encontrarles sentido" otras formas de pensar, hacer y decir. (p. 130)

Actividades sugeridas

- ▶ Compartir y leer reflexivamente, en el aula virtual, el capítulo "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", incluido en el libro de Emilia Ferreiro (2011) *Alfabetización. Teoría y práctica*.
- ▶ Crear un foro en el que se puedan analizar y debatir posturas y argumentos en torno a los interrogantes que sugerimos a continuación:
 - Ferreiro (2011) argumenta que la pregunta: "¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?", es un interrogante erróneamente formulado, ya que "tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presunción que nadie discute" (p. 119). Según la autora, ¿cuáles son esas presunciones?
 - En otra parte de su texto, Ferreiro (2011) afirma que "los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos" (p. 119): ¿cuáles son esas maneras y contextos diversos de aproximación de los niños/las niñas a la lectura y la escritura? De acuerdo con la especialista, ¿qué aspectos vinculados con el sistema de escritura tiene que garantizar y habilitar el jardín de infantes?
- ▶ Proponer a los/las estudiantes la lectura del apartado "Lenguaje escrito en la Educación Inicial", del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020). En el mismo se hace "referencia a los dilemas y controversias que ha suscitado el hablar de alfabetización en el Jardín de Infantes" (Córdoba. ME, 2011-2020, p. 131). Para la elaboración de las primeras conclusiones, puede resultar enriquecedor realizar un ejercicio de lectura focalizado en en los siguientes puntos:
 - Fortalecer y diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita.
 - Propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje escrito.
 - Construir y producir sentido en relación con la palabra escrita.
- ▶ Completar este ejercicio de reflexión con la lectura del texto "Finalidades formativas de Educación Inicial", incluido en el documento *Lengua y Literatura. Actualización Curricular* (Córdoba. ME, 2023), con el objetivo de vincular estas finalidades formativas con la toma de notas realizada anteriormente, elaborando conclusiones al respecto.

Para ampliar

- ✓ Los/las invitamos a continuar reflexionando sobre el rol docente en la alfabetización, los tiempos de cada estudiante y las actividades que permiten la apropiación de la lengua escrita, a través del video *Los Ejes de la Alfabetización Inicial* (Televisión Pública, 2022, 19 de marzo). En él se reflexiona sobre la coexistencia de diversos métodos para enseñar a leer y escribir, y cómo estos se hacen presentes en las aulas y en las propuestas que se llevan a cabo, siempre en función de diferentes decisiones político-educativas y de las propias biografías escolares de los/las docentes.
- ✓ Recomendamos la lectura del artículo "*Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*", de Emilia Ferreiro (2017), para continuar profundizando acerca de las investigaciones psicogenéticas sobre lectura y escritura.
- ✓ Sugerimos el abordaje del capítulo "*¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?*", de la autora Celia Zamudio Mesa (2003), incluido en el libro *Aprender y enseñar lengua escrita en el aula.W*

Tercera parada

La sala de Educación Inicial: situaciones de lectura y escritura

En esta instancia de nuestro desarrollo, focalizamos en las diversas representaciones y construcciones que se dan a lo largo del proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los niños/las niñas, y en la presencia de la familia como primer agente alfabetizador vinculado con la escuela. En el marco del proyecto alfabetizador de la Educación Inicial, también nos detenemos a observar la sala como espacio alfabetizador, en el que se desarrollan situaciones de lectura y de escritura.

Aportes teóricos

La familia, primer agente alfabetizador

La adquisición de los procesos de lectura y escritura iniciales no se realiza de manera solitaria, puesto que comienza en el ámbito familiar. Esta adquisición es promovida a través de las diversas prácticas letradas que llevan a cabo los miembros de la familia, quienes favorecen las interacciones de los niños/las niñas con la

cultura del lenguaje oral y escrito. A propósito, Guidali Leunda (2014) manifiesta que "valorar los ambientes donde hoy leen y escriben los niños, reconocer sus razones, sus temáticas y jerarquizar el aporte que significan las lecturas heredadas es parte de la construcción colectiva en la formación de lectores" (p. 16). La autora, en su tesis denominada "Incidencia de un Programa de Alfabetización Familiar", sostiene la importancia del cruce de dos aspectos primordiales para que realmente la alfabetización temprana suceda: por un lado, "el incremento de los conocimientos de los niños mediante los procesos que enriquecen su aprendizaje y, por otro, la capacidad de los adultos del entorno del niño para promover experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos" (Leunda, 2014, p. 17).

El proceso que conlleva la conquista del lenguaje verbal y el aprendizaje de nuevas palabras hace que los niños/las niñas capturen sus sonidos y los guarden en su memoria. La experiencia de la palabra hablada, propia de la primera infancia, es completada alrededor de los dos años, si la intervención educativa es sistemática, o bien, más adelante, si la intervención es posterior. Luego, se produce una escritura infantil propiamente dicha. Esta etapa se manifiesta cuando el niño/la niña hace rayones o garabatos considerándolos escritura, y los lee manifestando que allí dice tal o cual cosa.

Situaciones de lectura y de escritura en el marco del proyecto alfabetizador

Tal como mencionamos, hablar, escuchar, leer y escribir son concebidas como prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje y, de esta manera, se convierten en objeto de enseñanza; el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020) sostiene al respecto:

Proponer a las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza implica, al mismo tiempo, una nueva mirada de dicho objeto, una resignificación de la finalidad formativa del Nivel en este campo, una apuesta por las posibilidades de todos los niños y un replanteo de las condiciones didácticas y los modos de intervención docente. Se trata de consolidar en el Jardín y en la sala una comunidad donde circule la palabra y donde la cultura escrita no sea lo que está fuera del Jardín, sino lo que forma parte de la vida del Jardín. (p. 128)

En la primera parada de este itinerario dialogamos acerca de los entornos alfabetizadores y las diferentes oportunidades que poseen los niños/las niñas que ingresan al jardín de infantes. Al respecto, Nemirovsky (2009) afirma que la escuela tiene que constituirse 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" (p. 3). A propósito, en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2011-2020), se sostiene:

Es fundamental que las experiencias de lenguaje y comunicación que se promuevan en la sala planteen a los niños diferentes y nuevas exigencias en relación con las actuaciones lingüísticas que ellos tienen oportunidad de desplegar en su medio familiar y en su entorno social de procedencia más próximo. En la sala, el niño habrá de encontrar un lugar y un espacio que lo vinculen a un nuevo universo lingüístico, donde los "sentidos propios e individuales" se comparten, construyendo los significados "compartidos" a partir de las experiencias comunes. Es un lugar y un espacio donde hay "otros", donde no hay una historia común previa que contextualiza la interpretación, lo que requiere un esfuerzo "lingüístico" en la comunicación, que se aprende por la presencia de otros hablantes "distintos", que hablan diferente, que hablan de "otras cosas", y que tienen otras formas de usar el lenguaje. Correlativamente, al tomar en cuenta los pensamientos, ideas y sentimientos de los demás, los niños tendrán la oportunidad de desarrollar la capacidad de comprensión del yo y las destrezas reflexivas. (p. 144)

Para profundizar acerca de las concepciones vinculadas al qué y cómo de un proyecto alfabetizador, compartimos con ustedes un extracto de la clase 4, "El proyecto alfabetizador de la escuela", perteneciente al Módulo: *La enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria* (Castillo et al., 2018), de la Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria:

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, 2005) y puedan permanecer integrados a él. (p. 1)

Además, las autoras afirman que:

La participación en el mundo letrado significa formar parte de la cultura escrita y se refiere a la capacidad de una persona de leer y escribir; pero, además, a que se integre a una tradición de escritura. Formar parte de esa tradición significa:

- Tomar conciencia de lo que fue y de lo que es la escritura.
- Poder comprender su trayectoria histórica.
- Valorar la importancia de su origen en nuestra cultura.
- Observar la finalidad de su uso a través del tiempo.
- Valorar la relevancia que hoy adquiere y los usos sociales que destinamos a esa escritura y a su producto: los discursos escritos. (Castillo et al., 2018, p. 3)

En el jardín de infantes, esta participación en la cultura letrada implica la planificación de situaciones de lectura y escritura inmersas en prácticas asiduas, diseñadas y sistemáticas, que, al mismo tiempo, capitalicen la diversidad cultural, lingüística y conceptual de los niños/las niñas, a lo largo del proceso de alfabetización.

En el fascículo denominado *La unidad pedagógica. Apropiación del lenguaje escrito: intervenciones docentes y evaluación de los aprendizajes. Cuadernillo 6* (Córdoba. ME, s.f.), 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 escritura pueden ser didácticamente resignificadas y, a partir de ello, es posible pensar el término situación como equivalente a escena de lectura/de escritura, entendiendo que la lectura o la escritura se desarrollan y materializan como prácticas sociales de comunicación. Desde esta consideración, se entiende 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.f., pp. 6-7.

El proyecto alfabetizador de jardín de infantes requiere, por lo tanto, de un proyecto pedagógico de lectura y escritura, para que:

La sala se convierta en un rico escenario comunicativo, donde existan múltiples oportunidades para hablar y escuchar, contar historias y tener la oportunidad de compartir las que otros narran. Un tiempo-espacio donde sea posible conversar sobre lo que se observa, se siente, se desea, se necesita, se proyecta. Escenario en el cual el maestro ha de actuar como habilitador de la palabra, mediador cultural y lingüístico, que no se limita a generar los intercambios comunicativos, sino que participa activamente en ellos, como lector, escritor, locutor e interlocutor. (Córdoba. ME, s.d., p. 143)

Actividades sugeridas

1. Análisis de ejemplos

El texto denominado *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente* (Castedo et al., 2020-2021-2022), a modo de ejemplo, propone en su capítulo 1, "¿Cómo sabemos cómo piensan los chicos sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles?" (Möller, 2020-2021-2022), dos videos que muestran el ingreso temprano a la cultura escrita por parte de los niños/las niñas.

- ▶ Compartir el visionado de estos videos con los/las estudiantes, con el objetivo de analizarlos teniendo en cuenta los aportes teóricos desarrollados por Möller.

- ▶ Proponer a los/las estudiantes la búsqueda de ejemplos, en el entorno cercano, de producciones alusivas a las diferentes etapas (de sus hijos/hijas, sobrinos/sobrinas, vecinos/vecinas, incluso si se guarda alguno de la propia infancia). Solicitar que las caractericen.

- ▶ *Siestas de escritura* (DGES, 2021, 3 de septiembre): Lectura de Flor [min. 30.00-33.30] y Lectura de Ana [min. 35.20-39.00]

2. Las situaciones de escritura en las salas de Educación Inicial

- ▶ Con el objetivo de compartir con los/las estudiantes un ejemplo de escena de lectura y escritura en el jardín de infantes, proponemos revisar el texto denominado *Escribir en Educación Inicial. Situaciones de escritura por sí mismos/as* (Córdoba. ME, s.d.), incluyendo el visionado de los videos que aparecen allí. La propuesta puede fortalecerse si se realiza sincrónicamente y se habilita un momento posterior de conversación, para elaborar las primeras conclusiones. Presentamos algunas posibles claves de análisis del documento:
 - Contexto o escenario: ¿dónde se desarrollan las prácticas?, ¿cómo se puede describir este contexto?
 - Actores que intervienen: ¿quiénes participan?, ¿qué roles asumen?
 - Finalidad o propósitos con los que se lee y/o escribe: ¿pueden advertirse propósitos sociales y escolares?, ¿cuáles?
 - Materiales escritos: ¿se referencian o se accede a materiales escritos? Si la respuesta es afirmativa, ¿con qué propósitos?
 - Tiempo: ¿hay especificaciones acerca del uso del tiempo?
 - Modalidades de lectura: ¿qué maneras de leer pueden reconocerse?
 - Modalidades de escritura: ¿qué formas de escribir se observan?

3. Decisiones alfabetizadoras

Es una tarea necesaria pensar, con el grupo de estudiantes, cómo imaginamos/proyectamos una sala de Educación Inicial; pensar, por ejemplo, qué incluir, qué artefactos alfabetizadores elegir para constituir nuestra sala como un ambiente alfabetizador y el por qué de su elección.

- ▶ En primera instancia, leer con los/las estudiantes, el texto [El aula: ambiente alfabetizador](#) (Fundación Leer, s.d.), para hacer foco, fundamentalmente, en el apartado donde se describen los recursos que forman parte de un ambiente alfabetizador. A partir de esta dinámica, habilitar un espacio de diálogo que profundice acerca de las diferentes concepciones de ambiente alfabetizador en las salas: ¿cómo se pueden elaborar y seleccionar los materiales para poner a disposición?, ¿quién selecciona y/o elabora los materiales (el/la docente o en conjunto con los niños/las niñas)?, ¿es necesario renovarlos?, ¿dónde pueden ser reubicados? Consideramos que esta propuesta que compartimos cobra relevancia si se realiza de manera sincrónica, de modo tal que se favorezca un momento de diálogo para compartir consensos/disensos sobre los distintos interrogantes que ofrecemos a continuación:
 - ¿A qué artefactos alfabetizadores recuerdan haber tenido acceso en sus hogares?, ¿cuáles conocieron en su paso por las salas de Nivel Inicial y por la escuela?
 - Para conformar una sala de Educación Inicial como 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, por parte de los niños/las niñas, a estos materiales/textos que están disponibles?
- ▶ Este diálogo pedagógico-didáctico puede continuar de manera asincrónica con el desarrollo de una segunda parte. Les acercamos una imagen ilustrativa de una sala, que representa un espacio a ser conquistado, con el propósito de lograr que se constituya en un ambiente alfabetizador, y de este modo, plantee relaciones entre lectores/lectoras y escritores/escriptoras con los textos y el conocimiento de la cultura escrita.



Fuente: archivo personal Noelia Doria.

- ▶ Proponer a los/las estudiantes el visionado del recurso *La sala como un ambiente alfabetizador* (Argentina. ME, s.d.) y, a partir de él, la búsqueda de imágenes de artefactos alfabetizadores para incluir en la ilustración digital compartida, a fin de crear diversos ambientes alfabetizadores.
- ▶ Solicitar la elaboración de un breve texto que justifique por qué las imágenes elegidas son consideradas artefactos alfabetizadores; asimismo, enunciar qué conceptos se tienen en cuenta, explicando y fundamentando su selección.
- ▶ Escribir una breve reflexión que articule ideas en torno a la sala como ambiente alfabetizador, el rol del jardín de infantes 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 sala y no en otros lugares? ¿Qué podría aportar la Educación Inicial a las familias para colaborar con la alfabetización?
- ▶ Recuperar la imagen y los textos, a través de un foro en el que los/las estudiantes puedan compartir sus producciones.

Para ampliar

- ✓ Proponemos explorar el proyecto “Alfabetización familiar en el Nivel Inicial”, que pone en valor el trabajo con las familias de Nivel Inicial, considerando la importancia de su intervención durante los primeros años de vida de sus hijos/hijas: [Comenzó el Proyecto de Extensión "Alfabetización Familiar en el Nivel Inicial"](#) (UNCUYO, 2018, 14 de agosto) y [Proyecto de Extensión "Alfabetización Familiar en el Nivel Inicial"](#) (Facultad de Educación-UNCUYO, 2019, 3 de abril).
- ✓ Revisar estas actividades, que pueden promover el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños/las niñas, y muestran cómo las familias y los/las docentes pueden llevarlas a cabo: ["Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas"](#) (Rugiero y Guevara, 2015).
- ✓ Para profundizar en el análisis de situaciones didácticas en las que los niños/las niñas se aproximan, de manera simultánea, al lenguaje escrito de distintos géneros de circulación social, y al funcionamiento del sistema de escritura convencional, sugerimos la lectura del documento *La sala del Jardín como ambiente alfabetizador* (Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, 2014).

Propuesta de evaluación

Al situarnos en el abordaje de los diferentes contenidos, nos parece oportuno plantear un interrogante: ¿cómo podría expresarse la evaluación en términos de acompañamiento a los procesos formativos de los/las estudiantes? A propósito, Rebeca Anijovich (2011) afirma que "la evaluación formativa, en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados" (p. 12). Es precisamente en esta función reguladora donde se pueden vislumbrar dos polos: por un lado, se encuentra el/la docente, quien, "a partir del análisis y la reflexión sobre las actividades de los alumnos, ofrece explicaciones, alternativas, ejemplos, sugerencias" (Anijovich, 2011, p. 12) y, por el otro, "los propios estudiantes quienes realizan actividades de aprendizaje y de reflexión sobre estas" (Anijovich, 2011, p. 12).

Ofrecemos algunas opciones para abordar la complejidad de la evaluación, que pueden ser planteadas a través de la utilización de diversos instrumentos y modalidades, considerando el contexto en el que se desarrolla esta propuesta:

Evaluación formativa: antes de la presentación final de un trabajo de producción escrita y/o investigación, y a fin de contemplar maneras de acompañamiento a los/las estudiantes en su proceso, sugerimos realizar una retroalimentación que contemple algunos de estos aspectos:

- ▶ **Identificar fortalezas:** reconocerlas en el trabajo que el/la estudiante presente, y evidenciarlas al momento de la socialización.
- ▶ **Plantear preguntas:** realizar al/la estudiante una o más preguntas acerca de lo desarrollado, invitándolo/invitándola a seguir pensando en torno a la temática en cuestión.
- ▶ **Sugerir pasos a seguir:** dar algunas indicaciones, con el objetivo de que el/la estudiante pueda revisar y mejorar su trabajo.
- ▶ **Ofrecer recursos:** posibilitar el acceso a diversos materiales (libros, artículos, sitios *web*), que colaboren en el completamiento del trabajo presentado.

Evaluación sumativa: es indispensable compartir públicamente, con los/las estudiantes, los criterios de evaluación y el peso que estos tienen en la construcción de las calificaciones parciales y finales. La nota numérica requiere ser acompañada de una devolución formativa, que resalte fortalezas y señale aspectos a mejorar.

Autoevaluación/heteroevaluación: organización de grillas de cotejo para que los/las estudiantes puedan valorar el propio aprendizaje construido y, también, el de sus pares.

La evaluación según el formato curricular

Lengua y su Didáctica

Es una unidad curricular cuyo formato propuesto en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) es el de asignatura. Las sugerencias desarrolladas en el apartado "Los formatos curriculares" (Córdoba. ME, 2015), dan cuenta de que este formato se caracteriza por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares, así como por el reconocimiento del carácter provisional y constructivo del conocimiento. Compartimos una cita del documento mencionado, que colabora en la construcción de orientaciones generales, en función del recorrido teórico y metodológico propuesto para su desarrollo en la modalidad combinada.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros. (Córdoba. ME, 2015, p. 20)

Es importante señalar que los ejes propuestos en este itinerario y los contenidos que estos nuclean, pueden constituirse en problemas. Pensándolos como tales, les acercamos una manera posible de abordarlos:

- ▶ Los contenidos pertenecientes al eje *Campo disciplinar para una Didáctica de la Lengua*, pueden problematizarse a través de interrogantes que impliquen pensar la importancia de la lengua materna en la sala de Educación Inicial, y cómo esta puede ser considerada, en su desarrollo, como apoyo en la adquisición del lenguaje.
- ▶ Los contenidos pertenecientes al eje *La Lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Inicial*, pueden problematizarse a través de interrogantes vinculados con las funciones que el lenguaje adquiere dentro del contexto escolar.
- ▶ Los contenidos pertenecientes al eje *Didáctica de la oralidad en la Educación Inicial*, pueden problematizarse a través de interrogantes que favorezcan el análisis acerca de qué experiencias pueden ser llevadas a cabo en las salas, en pos de garantizar el desarro-

llo de la oralidad y su aprendizaje. A partir de estos interrogantes, podría realizarse con los/las estudiantes la planificación de una propuesta de enseñanza, en la que se incluyan actividades vinculadas con las prácticas de oralidad. Para su diseño, sugerimos considerar los aportes teóricos incluidos en la "Tercera parada", específicamente aquellos vinculados con la importancia de propiciar instancias de oralidad.

- ▶ Con respecto a la evaluación, en el mismo documento curricular "se proponen instancias evaluativas parciales, una instancia integradora final y exámenes finales ante una comisión evaluadora" (Córdoba. ME, 2015, p. 20). Sugerimos que por cada parada, el/la docente, en una primera instancia, elabore una propuesta de evaluación a partir de la consideración de interrogantes que problematicen los contenidos y, en una segunda instancia, complete el recorrido con una evaluación integradora, que se constituya como un instrumento que reúna lo ya evaluado.

Alfabetización Inicial

Es una unidad curricular cuyo formato es seminario, según expresa el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015). Las sugerencias desarrolladas en el apartado "Los formatos curriculares" (Córdoba. ME, 2015) conciben que el seminario:

Se organiza 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. (p. 20)

En el material mencionado se sugiere que:

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. (Córdoba. ME, 2015, p. 20)

Se promueve que las instancias de evaluación sean cualitativas y continuas. Para el ejercicio de su planificación, les acercamos un recurso digital denominado *Ateneo: formato posible dentro del seminario* (Doria, 2023), que puede servir como insumo a explorar y adaptar en función de las necesidades de los/las docentes. En esta presentación, se incluyen orientaciones sobre la planificación de un ateneo y, al mismo tiempo, el desarrollo de la narrativa de un caso vinculado con las intervenciones docentes en las primeras situaciones de lectura y escritura. Esta propuesta de ateneo puede constituirse, también, en una posible Instancia de Evaluación Final Integradora

(IEFI). Para su planificación, compartimos una [Propuesta de trabajo](#) (Córdoba. ME. DGES, s.d.), que pone en tensión la narración del caso con las intervenciones que los/las estudiantes podrían sumar en pos de potenciar la experiencia, en términos pedagógico-didácticos.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E., Martinet, A., Borel-Maisonny, Hecaen, H., Mandin, D. y Guiraud, P. (1976). *Tratado del lenguaje 3. La adquisición del lenguaje por el niño. Los desórdenes del lenguaje. Las funciones secundarias del lenguaje. Las representaciones gráficas del lenguaje.* Ediciones Nueva Visión SAIC.

Allende, I. (2015). *Cuentos de Eva Luna.* Penguin Random House.

Anijovich, R. (2011). *Evaluar para aprender.* Conceptos e instrumentos.

Applebee, A. N., Langer, J. A. y Mullis, I. V. S. (1986). *Writing Trends Across the Decade, 1974-1984.* [Tendencias en la escritura a través de la década de 1974-1984]. *Educational Testing Service.*

Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Buenos Aires. Secretaría de Educación Dirección de Currícula (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/2y3/2y3iweb.pdf

Castedo, M., y Torres, M. (2012). Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980- 2010. En R. Cucuzza, & R. Spregelburd, *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.* Editora del Calderón.

Castedo, M., Dávalos, A. y otros (2022). *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente.* Córdoba, Dirección General de Educación Superior.

Castillo, J., Doria, N., Griotti, B. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2018). Clase 4: El proyecto alfabetizador de la escuela Primaria.

- Módulo: *La enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Primaria*.
Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Lengua y
Literatura en la Educación Primaria. Córdoba, ISEP, Ministerio de Educación.
- Córdoba. Ministerio de Educación (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación (s.d.). *Orientaciones para la apropiación curricular. Recorridos de lectura sugeridos*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/OriApropCurric-RecLec-ini.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación (s.f.). *Programa Nacional Nuestra Escuela. Eje 2 "Ampliación del conocimiento didáctico" Alfabetización Inicial: una mirada sobre la intervención docente*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje2/Alfaini/Alfaini-OctNov-Clase2.pdf>
- Dubois, M. (2006). *Textos en contextos 7. Sobre lectura, escritura y algo más*. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/completos/Ferreiro_Escritura_antes_letra.html
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*.
- Grunfeld, D. (2006). *Dilemas: alfabetizar en inicial, ¿sólo con textos?* Infancias en red.
- Guidali Leunda, M. N. (2014). Incidencia de un Programa de Alfabetización Familiar: Evaluación de actitudes y conocimientos sobre el mundo letrado en niños de sectores populares. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.893/te.893.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- Möller, M. A. (2020-2021-2022). ¿Cómo sabemos cómo piensan los chicos sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles? En M. Castedo et al., *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntos_para_la_FD_DGES_2022.pdf
- Nemirovsky, M. (Coord.) (2009). *Experiencias escolares en lectura y escritura en La escuela*. Grao.
- Silva, M. y otros (2023). *Desafíos y trascendencias de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente*. Colección Efecto Prisma en la Práctica Docente. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Stapich, E. (1993). *Con ton y con son*. Aique Grupo Editor.
- Velasco Giles, M. (2014). Lenguaje, sujeto y subjetividad: tras los hilos de las palabras. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(5). http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art5_1.pdf
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía, Didáctica y Saber*. Magisterio.

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

