

Licenciatura en Educación Preescolar

Plan de Estudios 2018

Programa del curso

Lenguaje y alfabetización

Tercer semestre

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Primera edición: 2019

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col.Xoco,
C.P. 03330, Ciudad de México

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2019
Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Trayecto formativo: **Formación para la enseñanza y el aprendizaje**

Carácter del curso: **Obligatorio**

Horas: **6** Créditos: **6.75**

Índice

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso	8
Estructura del curso	10
Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza.....	13
Sugerencias de evaluación.....	16
Unidad de aprendizaje I.....	19
Diversas concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito.....	19
Unidad de aprendizaje II.....	30
Aportes de la investigación didáctica ante los desafíos de la alfabetización	30
Unidad de aprendizaje III.....	46
Las intervenciones didácticas en la enseñanza del lenguaje y alfabetización temprana	46
Anexo	55

Propósitos y descripción general del curso

Por largo tiempo se ha discutido el papel de la educación preescolar en la enseñanza de la escritura: si debía propiciar la maduración de los niños en la percepción y la motricidad para que llegaran a la escuela primaria listos para aprender a leer y escribir. Si debía salvaguardar su entorno idílico de las presiones y exigencias que planteaba el aprendizaje de la escritura. Si debía alfabetizar a los niños por los métodos tradicionales para que leyeran y escribieran de manera fluida antes de llegar a la educación primaria.

En estos planteamientos han estado ausentes tres consideraciones importantes:

- En primer lugar, las características particulares del lenguaje escrito, que lo distinguen del lenguaje oral, y que hacen que el sistema de escritura sea algo muy distinto a un sistema de notación de los sonidos del habla.
- En segundo lugar, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, y el hecho de que la participación en ellas constituye una condición indispensable para su aprendizaje.
- En tercer lugar, el reconocimiento de la actividad intelectual de los niños y las construcciones conceptuales que realizan sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, que poco o nada tienen que ver con los métodos tradicionales de alfabetización.

Los avances desde distintas perspectivas teóricas sobre el aprendizaje han resaltado la necesidad de tomar en cuenta estas consideraciones en cualquier propuesta de alfabetización inicial (y en la enseñanza del lenguaje escrito a lo largo de toda la escolaridad).

Desde la publicación del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979, se puso de manifiesto que el primer encuentro de los niños con la cultura escrita no sucede en la escuela, ni cuando los docentes lo proponen. Desde mucho antes de ingresar a la educación formal, los niños ven que la gente lee y escribe; descubren que eso que hacen las personas con la escritura cumple funciones importantes en la vida social; incluso se han planteado hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito.

El descubrimiento de la psicogénesis del principio alfabético suscitó una intensa reflexión acerca de cómo se debe abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Estas preocupaciones fueron recogidas y transformadas en el objeto de estudio de la investigación didáctica de la lengua escrita bajo los estudios pioneros de Delia Lerner, Ana María Kaufman y Mirta Castedo. Casi cuarenta años después, -gracias al trabajo de estas investigadoras y a sus colaboradores- la investigación didáctica y las experiencias sistemáticas de

docentes de distintos países del mundo, particularmente los hispanohablantes, han permitido ver a la educación preescolar como una instancia llena de posibilidades para la enseñanza del lenguaje escrito. En este sentido, se han propuesto (y se siguen desarrollando) situaciones didácticas en las que se reconoce la curiosidad y las posibilidades intelectuales de los niños, así como su necesidad de participar en las prácticas sociales de lectura y escritura de su entorno.

El currículum nacional de México - desde los planes de estudio 2004 en Preescolar y 1993 en Primaria hasta los vigentes para la enseñanza de la lengua en Preescolar y Primaria - ha adoptado esta perspectiva. De ahí que el propósito del curso Lenguaje y alfabetización sea que los estudiantes conozcan las propuestas didácticas que, por consenso teórico y evidencia empírica, se consideran –en la segunda década del siglo XXI- imprescindibles para el aprendizaje del sistema de escritura y de las estrategias de uso de la lengua escrita como producto cultural comunicativo y epistémico.

Hay que agregar que los estudiantes tendrán la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones. En este momento del siglo XXI, la expansión de la digitalización en todas las áreas de la vida obliga a aprender a leer, interpretar, dar sentido y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una variedad de medios en línea. También requiere la capacidad de evaluar críticamente y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente.

Estos cambios sociales –cuya existencia e impactos no puede omitir ni evadir la formación de docentes– ponen en conflicto a la larga historia de las prácticas y métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto plantea al menos tres grandes demandas para la formación inicial de los docentes y las educadoras:

- 1) La de proporcionarles a los estudiantes la posibilidad de construir un nuevo y vigente bagaje conceptual sobre la lectura y la escritura y los procesos de aprendizaje que involucra.
- 2) La de ofrecerles un repertorio de situaciones didácticas pertinentes para la alfabetización inicial y, en general, para la enseñanza del lenguaje escrito.
- 3) La de posibilitarles generar acciones destinadas a garantizar el acceso y permanencia de más individuos a la cultura letrada contemporánea.

El curso Lenguaje y alfabetización se plantea como una estrategia para satisfacer estas demandas. En él se propone la participación de las futuras educadoras y docentes en la planeación de las situaciones didácticas que van a implementar; la puesta en práctica de estas situaciones de manera guiada y bajo observación del docente, y, finalmente, el análisis y la reflexión sobre el proceso de

implementación y sus resultados como una forma de generar nuevos conocimientos didácticos.

Así, en este espacio curricular los estudiantes reconocen que la alfabetización inicial es una tarea institucional y curricular que requiere una planificación razonada y cuidadosa para garantizar a todos los niños las oportunidades de aprendizaje que, además, los incorporen activamente a la cultura escrita contemporánea.

El curso Lenguaje y alfabetización asume una perspectiva psicogenética y didáctica. No obstante, aspira a constituirse en un espacio de diálogos y debates con algunas otras corrientes y tradiciones alfabetizadoras. A los docentes y estudiantes les requiere un espíritu reflexivo y crítico acerca de los propios conocimientos y prácticas. Simultáneamente, docentes y estudiantes necesitan asumir un compromiso extendido hacia afuera de la escuela normal y de una mirada prospectiva hacia el futuro de los niños con los que trabajarán.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso

Competencias genéricas

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Unidades de competencia que se desarrollan en el curso

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo integral.

- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer la adquisición del lenguaje oral y escrito, de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como la enseñanza de las prácticas del lenguaje, del lenguaje escrito y del sistema de escritura.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos y a la planeación de condiciones y situaciones didácticas congruentes con los procesos cognitivos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Estructura del curso

El espacio curricular Lenguaje y alfabetización se divide en tres unidades de aprendizaje.

En la primera Unidad, Diversas concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito, los estudiantes conocen la acepción amplia del concepto “alfabetización”, que referencia a las habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento – de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. De este modo comprenden por qué es obsoleto que los docentes centren sus esfuerzos en buscar o seguir “un método” para enseñar a leer y escribir cuando lo que se requiere son situaciones didácticas diversas que ayuden a los niños preescolares a avanzar en el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social (orales y escritos) que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y el acrecentamiento del aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. Todo esto mientras, simultáneamente, los niños avanzan en el aprendizaje y comprensión del sistema de escritura alfabético.

Precisamente por ello, en este curso se aborda la alternativa metodológica a través de un conjunto de prácticas de enseñanza sistemáticas creadas y probadas rigurosamente por la investigación didáctica. Son situaciones que, como se verá, superan la idea ilusoria de la existencia de ‘un método’ que cubre todos los desafíos del proceso de alfabetización.

Las actividades están enfocadas a que los estudiantes se den cuenta de que para mejorar las condiciones de acceso de los niños a la cultura escrita es indispensable revisar la concepción de sujeto que aprende, la concepción de lengua escrita y las condiciones institucionales de enseñanza a fin de ofrecer un ambiente cargado de significaciones alrededor de la lengua escrita desde su primer contacto con el espacio formativo.

En esta primera unidad se espera que los estudiantes normalistas asimilen que el posicionamiento o distanciamiento que toman los docentes ante la alfabetización es un factor que incide en las prácticas de enseñanza, asimismo, se espera que reconozcan que hay prácticas alfabetizadoras que resultan una limitante más que un apoyo al aprendizaje. En otras palabras, a la escuela le compete la tarea de formalizar y sistematizar el proceso de alfabetización, garantizando la equidad y ayudando a superar las desigualdades de partida de los niños. Asimismo, avanzan en el posicionamiento como profesionales de la educación críticos a través del análisis de una variedad de propuestas editoriales

y didácticas provenientes de diversas perspectivas para establecer relaciones entre éstas y el concepto de alfabetización subyacente.

En la segunda unidad, Aportes de la investigación didáctica ante los desafíos de la alfabetización, los estudiantes conocen, analizan y ponen en práctica las situaciones didácticas fundamentales (Castedo, 2014)¹ para la alfabetización en el marco de las prácticas del Lenguaje y del acceso al conocimiento, incluyendo aquellas que requieren el uso las TIC a la luz de las demandas que las nuevas generaciones enfrentarán, tal y como lo prevé la OCDE (2018). En esta propuesta de formación, el conocimiento didáctico ocupa el lugar central. Estas situaciones se analizarán reflexivamente a partir de los aportes de Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la lengua escrita y las propuestas de investigación didáctica que las fundamentan.

Para comprender la traducción práctica de las situaciones didácticas fundamentales, resulta indispensable que los estudiantes trabajen con un pequeño grupo de preescolares – o al menos con un par de niños y/o niñas - en proceso de adquisición inicial del sistema de escritura con la finalidad de que ponga en práctica:

- a) la identificación del estado actual de conocimiento de los niños y niñas sobre el sistema de escritura;
- b) la tematización y planificación de la acción didáctica a partir de las hipótesis subyacentes al estado de conocimiento de los niños y niñas;
- c) la puesta en práctica y discusión de registros de clase donde se trabajan diferentes prácticas de lectura y escritura.

Se espera que los estudiantes tomen conciencia con respeto a que, para que todos los niños se alfabeticen, es necesaria la planificación deliberada de situaciones y de la intervención docente en distintos momentos de acuerdo con los diversos conocimientos que los niños ya poseen (Molinari, 2009)². Al mismo tiempo, se busca que el estudiante se familiarice con las condiciones necesarias y suficientes para que los alumnos logren la adquisición de la lengua escrita (nuevamente en el sentido amplio).

En la tercera unidad, Las intervenciones didácticas en la enseñanza del lenguaje y alfabetización temprana, se ponen en marcha, se analizan y retroalimentan las intervenciones de los estudiantes en sus prácticas iniciales como

¹ Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, pp. 35-44.

² Molinari, c. (2009). La intervención docente en la alfabetización inicial. En: Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A., *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 63-74.

alfabetizadores. Asimismo, reflexionan sobre los tiempos, ritmos y procesos que demanda el aprendizaje de la lengua escrita y de la importancia de reconocer este factor para evitar asociar un conocimiento en proceso de construcción con una patología del aprendizaje.

Unidad de aprendizaje I

Diversas concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito

- Los métodos para la enseñanza del lenguaje escrito: un recorrido histórico
- La noción de alfabetización en el siglo XXI
- Una mirada crítica a las propuestas editoriales para la alfabetización inicial

Unidad de aprendizaje II

Aportes de la investigación didáctica ante los desafíos de la alfabetización

- Situaciones fundamentales y condiciones didácticas en el proyecto alfabetizador
- Planificación, organización de actividades alfabetizadoras y de las intervenciones didácticas.

Unidad de Aprendizaje III

Las intervenciones didácticas en la enseñanza del lenguaje y alfabetización temprana

- El efecto de la intervención docente en la progresión de los aprendizajes
- Una mirada crítica a la patologización y otras ideas de déficit comunes alrededor de los procesos de aprendizaje de lengua escrita.

Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza

Los ejes de este curso son a) la teorización de las prácticas para la alfabetización (analizar las prácticas desde la teoría) y b) la práctica teorizada (planificar y desarrollar prácticas fundamentadas en la teoría). Para este efecto, se sugiere trabajar bajo las siguientes modalidades:

Seminario-taller. El docente recurrirá a esta modalidad cuando sea necesario aportar información esencial y organizada sobre los contenidos teóricos, extender explicaciones sobre los conceptos abordados o planificar situaciones didácticas para aplicar en una clase.

Análisis de casos. Esta modalidad será la preferente para:

- El diagnóstico de estados de conocimiento sobre el sistema de escritura y lengua escrita y el seguimiento de la intervención didáctica.
- El análisis intensivo de algunas prácticas docentes alrededor de la alfabetización inicial, así como planeaciones didácticas que son producto de la investigación didáctica.

La finalidad subyacente a esta modalidad de trabajo es que los estudiantes usen la teoría para analizar, interpretar, generar hipótesis, contrastar datos y reflexionar sobre aspectos de la práctica.

Secuencia didáctica. Esta modalidad resulta útil cuando el docente detecte la necesidad de: a) profundizar sobre aspectos concretos que favorecen el aprendizaje de un tema o desarrollan competencias académicas específicas; b) ayudar a la comprensión cabal de algún concepto o tema; c) fortalecer el conocimiento de los estudiantes cuando sus saberes previos sean insuficientes para encarar una situación de aprendizaje o un problema a resolver. Ejemplos de secuencia didáctica son:

- actividades destinadas a que los estudiantes conozcan y pongan en práctica modelos de intervención docente.
- actividades para que los estudiantes evalúen los estados de conocimiento sobre la escritura que poseen los niños en un momento determinado para definir los propósitos de la planeación.

En síntesis, las secuencias didácticas abordan un problema específico descontextualizándolo de los contenidos y del desarrollo del curso para que los estudiantes reflexionen sobre ese aspecto específico de la lengua. Luego se recontextualiza para su uso práctico.

Todas estas modalidades de trabajo, además de vehicular el abordaje de los temas del curso, propician la participación de los estudiantes en prácticas del lenguaje propias del ámbito académico como:

- La consulta y lectura intensiva de bibliografía especializada.
- La producción de textos que apoyan el estudio (resúmenes, notas de comentario y bitácoras de observación) y textos expositivos que materializan el resultado de la reflexión.
- El uso práctico de la teoría revisada en la bibliografía.
- La focalización de un problema y la identificación de fuentes que ayuden a rastrear sus antecedentes y construir un marco conceptual que permita comprenderlo.
- La distinción de diferentes líneas teóricas y la confrontación de posturas.
- La elaboración de explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer y el uso de citas y/o referencias para sustentar sus afirmaciones.
- La formulación de preguntas o hipótesis.
- La comunicación de saberes científicos.

De acuerdo con lo anterior, el programa de trabajo incluye la realización de sesiones de taller para la planeación didáctica; su implementación por parte de los estudiantes en espacios preparados en jardines de niños donde realicen sus prácticas, en tanto coincidan en tiempos y periodicidad con el curso Iniciación al trabajo docente, previo acuerdo con el docente responsable; y la realización de sesiones de taller para analizar, evaluar y retroalimentar el trabajo realizado.

Si bien, se espera que la participación de los estudiantes en todo el proceso constituya una experiencia relevante de aprendizaje, se plantea que la evaluación y retroalimentación de su actividad involucre un replanteamiento conceptual importante de su práctica docente. En esto, el papel del docente formador es crucial.

Además, el programa incluye la realización de un diagnóstico sobre el nivel de adquisición del sistema de escritura en el que se encuentran los niños, como una forma de reconocer su punto de partida y constituir un indicador relevante para guiar la intervención de las educadoras.

Para orientar el trabajo, las intervenciones del docente siempre estarán encaminadas a problematizar las ideas de los estudiantes (*¿por qué crees...?*, *¿cómo podríamos saber...?*), a abrir espacios de discusión para profundizar,

confrontar y consensar conocimiento (*¿cómo se puede explicar “x” desde la teoría “y”?; ¿Qué variable didáctica puso en juego su compañera en la consigna que diseñó para trabajar la oralidad en el niño? ; Su compañero dice que este fragmento del programa se refiere a “x”, ¿qué tendríamos que hacer para validar esa interpretación?*). En este sentido, el docente que desarrolle este curso debe poner en juego sus propias competencias para:

- saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar;
- gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas y respuestas más elaboradas;
- enlazar el conocimiento teórico y práctico, y
- ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para la reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

Sugerencias de evaluación

En congruencia con las orientaciones curriculares del plan de estudios, se debe considerar a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias para la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes, a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias de perfil de egreso, sus unidades o elementos, y los criterios de desempeño expuestos en cada uno de los cursos. Esto implica que las competencias deben ser demostradas, por lo que se requiere de la definición de evidencias y criterios de desempeño que permitan inferir su nivel de logro.

Se propone que la evaluación sea un proceso permanente que permita valorar de manera gradual la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes utilizando los referentes teóricos y experiencia que el curso les propone. Por lo tanto, se sugiere precisar en cada unidad de aprendizaje las evidencias y sus criterios de desempeño, de tal manera que permitan la demostración gradual de las competencias establecidas en las unidades y en el curso.

De manera general se consideran tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño. Cada una enfatiza la valoración de algunos de los componentes de la competencia, sin perder de vista su carácter integral.

- Las evidencias de conocimiento demuestran el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante que permite comprender, reflexionar y fundamentar el desempeño competente. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de evidencia.
- Las evidencias de producto consisten en elaboraciones concretas de los estudiantes las cuales resultan del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de trabajo.
- Las evidencias de desempeño se refieren a comportamientos del estudiante en situaciones específicas, que requieren de su observación directa.

Centrar la evaluación en las evidencias permite al docente observar el desempeño del estudiante ante una situación o problema específico que se le presente, valorar el desarrollo y logro de las competencias del curso, así como estimar la pertinencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante el proceso formativo. Para ello, es fundamental utilizar la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa permite valorar el desarrollo de las competencias, centra su atención en los aprendizajes y en las

actividades que se realizan de tal manera que se puedan tomar decisiones para su mejora. En tanto, la evaluación sumativa valora el nivel de logro de las competencias al finalizar una unidad o el curso de acuerdo con los propósitos establecidos, a través de una evidencia final de carácter integrador.

Por lo anterior, el docente debe hacer explícitos los criterios y medios de evaluación desde el inicio del curso asegurándose de que éstos sean congruentes con los propósitos, enfoque y contenidos del espacio curricular.

La evaluación debe realizarse en distintos momentos y con distintas finalidades. La evaluación a inicio de curso e inicio de unidad de aprendizaje debe constituirse como un diagnóstico que le aporte al docente datos sobre la información, los conocimientos y competencias -qué saben, cómo usan e interpretan lo que saben- que poseen los estudiantes sobre un tema. Esta información es insumo fundamental para la planificación. Esta evaluación debe hacerse por medios escritos y orales tratando de recurrir a situaciones o consignas que ayuden a que los estudiantes muestren sus saberes.

La evaluación durante el desarrollo de las unidades se realiza con base en las evidencias de aprendizaje derivadas de las situaciones didácticas de clase pues a través de ella el docente registra y analiza el avance de los estudiantes con respecto al estado inicial de sus conocimientos y habilidades. La manera en la que usan la nueva información, los modos de búsqueda, consulta, validación, argumentación y uso del conocimiento serán los indicadores de progresión. También se valora el grado de compromiso y participación de los estudiantes con su aprendizaje y con la construcción colectiva de conocimiento. Esta evaluación tendrá fines formativos y será motivo de espacios de retroalimentación efectiva entre el docente y los estudiantes.

En todos los momentos de evaluación formativa se recomienda el registro sistemático de las preguntas/respuestas de los estudiantes; de las estrategias que usan para resolver los problemas que plantean las consignas; de los modos y calidad de interacción con los miembros del grupo a propósito de las actividades.

Este tipo de registros y análisis no solo proveen información e indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes ante una situación específica, también facilita la toma de decisiones del docente a la hora de planear las situaciones de enseñanza.

Con una lógica similar se pueden diseñar escalas estimativas. Solo es necesario tener presente que los datos que se obtienen de la evaluación formativa permiten a los docentes establecer expectativas reales, viables y desafiantes para cada estudiante. Cuando un docente conoce el estado concreto de aprendizaje

de sus estudiantes, puede planificar mejores situaciones didácticas e intervenciones más acordes a los puntos de partida de cada estudiante.

La evaluación sumativa consiste en un punto de corte que permita la comparación directa entre el estado de conocimiento y competencia de cada estudiante sobre los temas al inicio y final del curso.

La autoevaluación entendida como la reflexión sobre el propio estado de conocimiento en distintos momentos también es parte de este curso. A lo largo de las tres unidades de aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de autoevaluar la transformación y desarrollo de sus ideas, creencias, conocimientos y competencias. Asimismo, al final del curso, elaborarán un texto que les permita valorar de manera consciente cómo iniciaron el curso y cómo lo terminan (en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias), sobre todo, que les permita pensar sobre los procesos que posibilitaron las transformaciones.

Unidad de aprendizaje I. Diversas concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo integral.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos y a la planeación de condiciones y situaciones didácticas congruentes con los procesos cognitivos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Durante esta unidad, el estudiante reflexionará sobre la noción de alfabetización, los métodos y los enfoques para la enseñanza del lenguaje escrito como construcciones históricas, mediadas por saberes académicos y expectativas sociales y políticas. Asimismo, utilizará los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar la evolución del concepto de alfabetización y problematizará los efectos de una conceptualización ajena al marco de la cultura escrita para la que se forma a los educandos.

Contenidos

- Los métodos para la enseñanza del lenguaje escrito: un recorrido histórico.
- La noción de alfabetización en el siglo XXI.
- Una mirada crítica a las propuestas editoriales para la alfabetización inicial.

Actividades de aprendizaje

Los métodos para la enseñanza del lenguaje escrito: un recorrido histórico.

A partir de los contenidos analizados en los cursos “Lenguaje y Comunicación” y “Prácticas Sociales del Lenguaje”, el docente solicita a los estudiantes que redacten un texto breve sobre la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar, en el que consideren:

- Los propósitos de la educación preescolar en la enseñanza del lenguaje escrito.
- Las actividades que consideran relevantes para acercar a los niños al lenguaje escrito.

Organiza un espacio de seminario para socializar y comparar las acepciones de cada estudiante. Junto con los estudiantes elaboran una pequeña gráfica o tabla de frecuencia para mostrar claramente cuáles son las más comunes entre los miembros del grupo. Discuten los resultados focalizando en las ideas subyacentes, por ejemplo: ¿Quiénes creen que la educación preescolar debe hacerse cargo de la alfabetización inicial? ¿Cuántos consideran indispensable que los niños aprendan las letras para decir que están alfabetizados?, etc. Registran los resultados de las frecuencias y discusiones.

En sesión grupal problematiza las preguntas clásicas de los docentes cuando se trata de la enseñanza inicial del lenguaje escrito: *¿Por dónde se empieza? ¿Cómo se enseña a los más pequeños a leer y escribir?* Apunta a que este tipo de preguntas suelen ser despreciadas y catalogadas como un cómodo pedido de “recetas”. Ayuda a los estudiantes a reivindicar el estatus epistemológico de este tipo de preguntas cuya respuesta da origen a un conjunto de decisiones metodológicas imprescindibles en toda propuesta alfabetizadora.

El docente comenta que cada propuesta de enseñanza sostiene, explícita o implícitamente, una determinada concepción sobre: el sujeto del aprendizaje, el objeto de conocimiento, la enseñanza, el rol de la lengua oral, así como las unidades de lectura y escritura que se plantean para el comienzo del proceso. Asimismo, hace ver a los estudiantes que la *alfabetización* es un concepto complejo y polémico porque adquiere una diversidad de significaciones que provienen desde distintos campos de estudio y que se anclan a diferentes momentos históricos. De ahí que las actividades que consideran relevantes para una alfabetización exitosa también sean cambiantes.

Para comprobar lo anterior, solicita a los estudiantes que en pequeños equipos analicen las propuestas teóricas y metodológicas de la alfabetización inicial que

han estado presentes en las escuelas de México y otros países hispanohablantes desde finales del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del siglo XXI.

Elaboran un cuadro comparativo con los hallazgos centrando la atención en las propuestas y metodologías, las corrientes teóricas que las fundamentan, época de auge, sus límites y alcances. Realizan estos análisis apoyados en los siguientes textos:

- Braslavsky, B. (2004) *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Castedo, Mirta (2015). *Clase 1: Teorías de la alfabetización. Seminario Teorías de la alfabetización*. Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Dávalos, A. (2019) *La alfabetización inicial en las propuestas educativas de México. Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos*. México: Trabajos Manuales Escolares- SEDEQ.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Comparativo de teorías de la alfabetización inicial				
Características	Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3	Teoría <i>n</i>
Propuesta y metodología				
Corriente teórica a la que se asocia				
Auge				
Concepción sobre el sujeto del aprendizaje				
Concepción sobre el lenguaje				
Unidades de lectura y escritura que se plantean para el comienzo del proceso				
Alcances				
Límites				

En colectivo, los estudiantes comparten y discuten sus hallazgos. Luego revisan los resultados y frecuencias sobre las nociones predominantes que emergieron de sus textos breves sobre la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar para tratar de identificar 'a qué noción histórica' se asocian sus ideas. El docente conduce la discusión de este comparativo para que los estudiantes comprendan que la alfabetización como concepto se ha transformado continuamente en relación con:

- a) las ideas sobre el lenguaje y las condiciones para su enseñanza;
- b) el conocimiento de los procesos involucrados en su aprendizaje y de las construcciones conceptuales que realizan los niños sobre el funcionamiento del lenguaje escrito;
- c) las prácticas de lectura y escritura que se han considerado legítimas y necesarias en diferentes momentos y espacios sociales.

Discuten y redactan debajo de sus escritos –a manera de conclusiones- las implicaciones de sostener o transformar tales ideas.

La noción de alfabetización en el siglo XXI

El docente problematiza el término ‘alfabetización’ y su acepción más contemporánea. Los estudiantes –en parejas- comparan las definiciones que han dado a este concepto distintos organismos y autores especializados en esta temática (Ver sugerencias más adelante). Con base en ellas dan respuesta a estas preguntas: ¿Cuáles son los objetivos de la alfabetización? ¿Qué consecuencias habría para los niños y jóvenes si no se cumplieran tales objetivos?

Definición 1.

“La UNESCO ha estado a la vanguardia de los esfuerzos mundiales de alfabetización desde 1946, al promover la visión de un mundo alfabetizado para todos. La Organización considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. El “efecto multiplicador” de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia.

La alfabetización es también una fuerza motriz del desarrollo sostenible ya que permite una mayor participación de las personas en el mercado laboral, mejora la salud y la alimentación de los niños y de la familia; reduce la pobreza y amplía las oportunidades de desarrollo durante la vida.

Más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación.” (UNESCO, 2018)

Definición 2.

“La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en

eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa.” (Judith Kalman, 2000)

Definición 3.

“Asumir la responsabilidad de alfabetizar significa hoy para la escuela el compromiso de lograr que todos sus alumnos se incorporen activamente a la cultura escrita, se formen como practicantes asiduos de la lectura y la escritura y puedan utilizarlas como herramientas para desarrollar sus estudios, sus proyectos e intereses personales. En este sentido amplio, leer y escribir son ‘marcas de ciudadanía’.” (Delia Lerner, 2009)

Definición 4.

“La definición de la alfabetización no es estática sino histórica, cambia según cambian los requerimientos y los usos sociales y también cuando cambian las tecnologías de la escritura” (Emilia Ferreiro, 2002)

Definición 5.

“La alfabetización es el portón de entrada a la educación básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a leer y escribir marca un antes y un después en la vida de las personas. No es casualidad que las personas adultas se refieran frecuentemente a este aprendizaje asociándolo con “luz”, “ventana”, “puerta”. El lenguaje escrito, la lectura y la escritura, acompañan a las personas a lo largo de su vida y les permite mantenerse informadas y activas intelectualmente” (Rosa María Torres, 2006)

En plenaria comparten y comparan las respuestas a las preguntas: ¿Cuáles son los objetivos de la alfabetización inicial? ¿Qué consecuencias habría para los niños y jóvenes si no se cumplieran tales objetivos?



El docente ayuda a que dimensionen el papel de la alfabetización en la escuela y desde edades tempranas.



Discuten y reflexionan sobre la responsabilidad ineludible de la escolaridad preescolar para sentar las bases de la formación de usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita.

Una mirada crítica a las propuestas editoriales para la alfabetización inicial

Para complementar las reflexiones, los estudiantes analizan las siguientes páginas de material editorial para apoyar la enseñanza de lectura y escritura.

Determinan qué teoría las sustentarían. Se aseguran de contar con los argumentos para sostener tal determinación.

Páginas de libros de texto y manuales	Teoría que lo sustenta
	<p>Homs, E. (1921): <i>CARTILLA. Método científico de enseñar a leer y a escribir a los niños.</i> España: Librería Sánchez.</p>
	<p>Gómez Palacio, M (1996). Español. <i>Actividades Primer grado.</i> México: Secretaría de Educación Pública.</p>
	<p>Domínguez, C. y Enriqueta, L. (1962). <i>Mi libro de primer año.</i> México: Secretaría de Educación Pública.</p>

Páginas de libros de texto y manuales	Teoría que lo sustenta
 <p>Las portadas de los libros</p> <p>En un grupo, clasifican las portadas de los libros que eligieron.</p> <p>¿Qué palabras aparecen en la portada?</p> <p>¿Qué colores son más frecuentes?</p> <p>¿Qué palabras se pueden leer?</p> <p>Forma una el alfabeto con el nombre de cada portada del libro y el nombre de cada libro que seleccionaron. Luego, recortales en su cuaderno.</p> <p>Compara con tus compañeros si así leen a guisa de un juego la historia para escribir el nombre de cada libro y el libro de cada uno de los libros.</p> <p>Alfabeto con los nombres de los libros que se seleccionaron.</p>	<p>Hernández, C., Oros, M. et.al (2011) <i>Español. Actividades Primer grado.</i> México: Secretaría de Educación Pública.</p>
 <p>mamá</p> <p>Mm Mm</p> <p>ma ma me ma mi ma mia ama ma ma mamá Mami Ema mima</p> <p>Mi mamá me ama. Mama ama a mamá.</p> <p>sol</p> <p>Ss Ss</p> <p>so so se su si suma así mes seis sí ese oso ese museo esa mesa esa mesa esa mesa esa mesa</p> <p>Esa mesa es mía. Susi ama a su mamá. Esa es mamá a ese museo.</p>	<p>Ahumada, R. y Montenegro, A. (2012) <i>Juguemos a leer.</i> México: Trillas.</p>

En plenaria analizan las conclusiones a las que llegaron. Determinan en qué propuestas se hace presente la lengua escrita y en cuáles está ausente.

Los estudiantes buscan ejemplos de manuales y libros que actualmente proponen las editoriales y/o sitios web para analizar la permanencia, reaparición o instalación de tradiciones pedagógicas cuya conveniencia no siempre es de orden educativo; sea porque los docentes buscan un método, porque se apegan a una determinada corriente, o porque eligen un material editorial X o Z, la elección resultante siempre tiene consecuencias.

- ¿Qué consecuencias tendría la selección de una u otra propuesta editorial en el futuro de los niños y niñas como estudiantes y como ciudadanos?
- ¿Qué implicaciones tiene reconocer, o no, tales consecuencias?

Para cerrar la unidad cada estudiante elabora una nota argumentativa que valide la siguiente premisa: “La persistencia de buscar un método tradicional para alfabetizar solo en el conocimiento del sistema de escritura es, ante todo, un problema conceptual con efectos políticos y sociales”. Para construir la nota argumentativa los estudiantes recurren a la bibliografía analizada y a las reflexiones elaboradas a lo largo de esta unidad, así como otra literatura revisada en el curso “Prácticas sociales del lenguaje”.

Evidencias

- Texto sobre la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar
- Nota argumentativa que valida o refuta la siguiente: “La persistencia de buscar un método tradicional para alfabetizar es, ante todo, un problema conceptual con efectos políticos y sociales”

Criterios de desempeño

- Explica la evolución de la enseñanza del lenguaje escrito a partir de los referentes teóricos analizados.
- Compara las propuestas teóricas y metodológicas de la alfabetización inicial con sus primeras nociones.
- Reflexiona sobre las nociones predominantes sobre la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar.
- Establece la relación entre la conceptualización sobre la alfabetización y las metodologías para enseñar lenguaje escrito.
- Demuestra comprensión de conceptos, métodos y enfoques de alfabetización.
- Utiliza los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar la evolución del concepto “alfabetización”.

Bibliografía Básica

- Braslavsky, B.** (2004) El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf
- Castedo, M.** (2015). *Clase 1: Teorías de la alfabetización. Seminario Teorías de la alfabetización*. Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Dávalos, A.** (2019) *La alfabetización inicial en las propuestas educativas de México. Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos*. México: Trabajos Manuales Escolares-SEDEQ.
- Ferreiro, E.** (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía Complementaria

- Balsera, M., y Carvajal, F.** (2003) ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1), pp. 131-142. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42281/24226>
- Braslavsky, B.** (junio, 2003) Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (2), pp. 1-6. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Castedo, M.** (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 31 (4), pp. 35-68. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf
- Ferreiro, E.** (agosto, 2002). Alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Revista Docencia*, (17) pp. 28-39. Recuperado de <https://docplayer.es/274169-La-alfabetizacion-de-los-ninos-en-la-ultima-decada-del-siglo-1.html>

Infante, M.I., y Letelier, M. (2013) *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y El Caribe*. España: UNESCO. (Capítulo 1.).

Torres, R. M. (enero, 2006) Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), pp. 25-38.

Unidad de aprendizaje II. Aportes de la investigación didáctica ante los desafíos de la alfabetización

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículo, considerando los contextos y su desarrollo integral.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer la adquisición del lenguaje oral y escrito, de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como la enseñanza de las prácticas del lenguaje, del lenguaje escrito y del sistema de escritura.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos y a la planeación de condiciones y situaciones didácticas congruentes con los procesos cognitivos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Propósito de la unidad de aprendizaje

En esta unidad el estudiante conceptualizará las condiciones didácticas que favorecen el proceso de adquisición del lenguaje escrito y diseñará “situaciones didácticas fundamentales” para la alfabetización en el marco de las prácticas sociales del lenguaje y del acceso al conocimiento.

Contenidos

- Las respuestas que ofrece la investigación didáctica a los desafíos de la alfabetización.
- Situaciones fundamentales y condiciones didácticas en el proyecto alfabetizador

- Planificación, organización de actividades alfabetizadoras y de las intervenciones didácticas.

Actividades de aprendizaje

Las respuestas que ofrece la investigación didáctica a los desafíos de la alfabetización.

El docente anima a discutir el siguiente planteamiento problemático:

“Las Ciencias del Lenguaje han aportado mucho conocimiento para comprender la complejidad del lenguaje y la complejidad de los procesos intelectuales implícitos en el desarrollo lingüístico y comunicativo, ¿cómo se construye una propuesta didáctica alfabetizadora sin caer en los aplicacionismos que revisaron en el curso “Lenguaje y Comunicación”?

Toma nota de las respuestas y analiza con el grupo las conceptualizaciones que subyacen a las respuestas sobre ‘los cómo’ que han propuesto.

En parejas, indagan los procesos por los que la investigación didáctica específica de la lengua escrita ha transitado. Para dar respuesta al planteamiento se apoyan en la entrevista realizada a las pioneras de esta disciplina en América Latina, Delia Lerner y Mirta Castedo.

- Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119.

Para orientar su análisis, elaboran una lista del uso que han hecho estas investigadoras (y sus colaboradores) de las ciencias del lenguaje, de las precauciones conceptuales que han tomado para evitar el aplicacionismo, de los parámetros y consideraciones para diseñar y probar situaciones didácticas y de la manera en la que respetan los procesos intelectuales de los niños. Pueden apoyarse en la siguiente tabla:

¿Cómo se construye una propuesta didáctica alfabetizadora sin caer en los aplicacionismos?			
Explicitación y uso de los aportes de las ciencias del lenguaje	Precauciones conceptuales para evitar el aplicacionismo	Parámetros y consideraciones para diseñar y probar situaciones didácticas	Modos de respetar los procesos intelectuales de los niños
...			
...			

Nota: La tabla puede variar o modificarse en función de lo que el docente o los estudiantes consideren.

Los estudiantes, junto con el docente, comparan y analizan sus hallazgos. Los estudiantes evalúan cuántas de esas precauciones, consideraciones tomaron en cuenta en la respuesta a la pregunta: ¿cómo se construye una propuesta didáctica alfabetizadora sin caer en los aplicacionismos que revisaron en el curso “Lenguaje y comunicación”?

Individualmente elaboran una nota de opinión sobre el carácter académico de la investigación didáctica -en la medida que tiene la misma rigurosidad científica que cualquier otra investigación social-. Usan la información de la tabla para fundamentar sus argumentos.

Situaciones fundamentales y condiciones didácticas en el proyecto alfabetizador

El docente solicita a los estudiantes que expongan de manera sintética el objeto de enseñanza y el enfoque didáctico vigente para la asignatura de Lengua en Preescolar (analizado en el curso “Prácticas sociales del lenguaje”). Si es necesario, lo revisan nuevamente.

El docente ayuda focalizar dos fuertes posicionamientos del enfoque para la enseñanza de la lengua en los primeros grados escolares:

- 1) Introducir a los niños más pequeños al mundo de la cultura escrita requiere generar situaciones didácticas que les permitan apropiarse del sistema notacional y del lenguaje que se escribe.
- 2) No hace falta esperar a que sepan leer y escribir –en el sentido convencional- para que puedan operar como lectores y escritores.

Con el objeto de enseñanza y el enfoque didáctico en mente, de manera individual, indagan: *cuáles son las situaciones fundamentales que debe incorporar un proyecto alfabetizador de acuerdo con los aportes de la investigación didáctica*, pueden utilizar los siguientes textos u otros que proponga el docente asegurando la congruencia teórica:

- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015) Documento *transversal N°1. La Alfabetización inicial*. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (páginas 9-18). [Se recomienda leer el glosario anexo al documento para su mayor comprensión].
- Kriscautzky, M., Dávalos, A., et al. (2018) *Libro para el maestro. Lengua Materna Español. Primer grado*. México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (Páginas 15-21).

En parejas los estudiantes analizan las características de cada una de las situaciones didácticas para responder:

- a) ¿Cómo éstas hacen posible que pueda leer y escribir un niño que todavía no sabe hacerlo de manera convencional?

Y para profundizar en:

- b) La focalización que hace en distintos aspectos del lenguaje y de las prácticas sociales de lenguaje.

Elaboran un cuadro o esquema que les ayude a sintetizar la información. Mostramos un ejemplo.

Situaciones didácticas fundamentales para la alfabetización		¿Qué les posibilita hacer con el lenguaje que se escribe a los niños?	¿Qué aspectos focaliza del lenguaje y de las prácticas con ese lenguaje?
LOS NIÑOS LEEN	A través del maestro		
	Por sí mismos y/o con otros niños		
LOS NIÑOS ESCRIBEN	A través del maestro		
	Por sí mismos y/o con otros niños		

El docente coordina un seminario para el análisis de las síntesis elaboradas. Ayuda a los estudiantes a focalizar cómo estas cuatro situaciones genéricas cubren las siguientes condiciones didácticas:

- a) Ponen énfasis en las razones que llevan a las personas a leer, escribir y tomar la palabra, en las diversas prácticas que realizan como lectores, escritores y hablantes y en las interacciones que mantienen entre sí en torno y a propósito de los textos.
- b) Provocan que los niños reflexionen sobre las propiedades del sistema de escritura mientras interpretan y producen la mayor variedad posible de formas discursivas que presentan los textos de circulación social.
- c) Posibilitan la creación de un ambiente que favorezca la inclusión de los alumnos en la cultura escrita a través de la continuidad de estas situaciones y la diversidad de los niveles en que los contenidos pueden ser abordados.
- d) Demandan una intervención docente centrada en los conocimientos que poseen los niños sobre el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura.

Para conocer y comprender cómo entra cada una de estas situaciones en una planeación, los estudiantes en parejas analizan dos ejemplos de proyecto alfabetizador (algunas parejas eligen un proyecto y otras otro) que han sido aplicados, probados, sistematizados y publicados por su valor didáctico. Mientras lo analizan, reflexionan en la manera en que se van articulando las situaciones fundamentales y la integración del conocimiento sobre el sistema de escritura en el proceso de desarrollo del proyecto.

Estos ejemplos los encuentran en:

1. Proyecto: "Seguir un personaje". El mundo de las brujas. Este material fue creado en Argentina por la Dirección General y Educación. Disponible en:
http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/proyecto_seguir_un_personaje_brujas.pdf (ámbito literario)
2. Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf> (ámbito de estudio)

Después de un análisis minucioso y asistido por el docente, en plenaria evidencian en qué parte del proyecto es posible identificar los momentos en los que:

- Los niños leen a través del maestro
- Los niños escriben a través del maestro
- Los niños leen por sí mismos
- Los niños escriben por sí mismos

Luego, analizan -para cada una de las situaciones de lectura y escritura identificadas al interior de los proyectos -en qué medida se cumplen estas condiciones didácticas:

Situación para analizar	Condiciones didácticas por rastrear
Prácticas de lectura <ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños leen a través del maestro ○ Los niños leen por sí mismos 	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamiento de los niños como lectores plenos y no como descifradores de textos. - Explicitación de motivos para leer. - Trabajo con textos conocidos y desconocidos en contexto (de un proyecto, de una secuencia o de una necesidad comunicativa a resolver). - Presencia de textos diversos y material audiovisual. - Trabajo de lectura para explorar, identificar, confirmar, discutir información. - Trabajo con fórmulas y formatos prototípicos. - Anticipación y confirmación de hipótesis sobre el contenido de los textos. - Trabajo analítico sobre las funciones de portadores, imágenes y aspectos paratextuales. - Trabajo con indicios provistos por los textos para inferir significado (por ejemplo: extensión de texto, tipografía, letras conocidas) - Reflexiones sobre las intenciones del autor. - Expresión de opiniones, comentarios, dudas.

Situación para analizar	Condiciones didácticas por rastrear
	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos. - Interpretación de la relación imagen-texto. - Relecturas para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas o reparar en diferentes efectos del lenguaje. - Relecturas del texto y reflexión sobre las ilustraciones a medida que se lee, para observar el efecto que producen las ilustraciones o encontrar las imágenes correspondientes al fragmento leído. - Relecturas para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato (discurso directo, indirecto, citas). - Localización de información, empleando el conocimiento sobre la organización y la edición de los medios gráficos, utilizando indicadores como las secciones que siempre se mantienen en el mismo orden, las tipografías (tipo, color y tamaño de letras), la diagramación y estilo de ilustraciones. - Exposición a variedad de escritos sociales.
<p>Prácticas de escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> o Los niños escriben a través del maestro o Los niños escriben por sí mismos 	<ul style="list-style-type: none"> - Producciones grupales de un plan del texto que se va a elaborar, teniendo en cuenta las características del género discursivo, el propósito y el destinatario. - Toma de notas. - Intercambios y acuerdos antes de empezar a escribir qué y cómo se va a escribir y revisar las decisiones mientras se escribe. - Intercambio con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe a partir del uso de borradores: discutir acerca de los datos, episodios, situaciones, frases y palabras a incluir, utilizando argumentos cada vez más precisos. - Consideración de las características del género discursivo, el propósito que generó la escritura y el destinatario para la textualización final.
Reflexión sobre el sistema de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de escritura de marcas que no lo son. - Escritura de palabras conocidas, significativas y frecuentes para ellos.

Situación para analizar	Condiciones didácticas por rastrear
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de un repertorio de escrituras estables para crear otras nuevas. - Uso de letras conocidas como indicadores de contenido en un texto.
Prácticas de oralidad	<ul style="list-style-type: none"> - Discusiones o apoyos entre pares a propósito de un objetivo a lograr. - Conversaciones sobre los textos, los paratextos, el tema de la lectura, la literatura, el lenguaje (frases de inicio, frases repetidas, connotaciones). - Preguntas y comentarios acerca todo aquello que sea de su interés en referencia al texto leído u otros vinculados con este en forma cada vez más ajustada. - Escucha y opiniones sobre lo leído en forma cada vez más clara y precisa. - Explicitación de preferencias de géneros, autores, temas, personajes, argumentos. - Re-narraciones orales con un propósito definido (comentar lo leído a un compañero que faltó, tomar nota para ver lo que tienen en común varios textos, recordar pasajes).
Regulación de la enseñanza:	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención de docente se centra en: - Proporcionar información necesaria para la reflexión. - Mostrar modelos de lectura y escritura. - Modelar comportamientos de lectores y escritores ante diversos propósitos comunicativos y variedad de géneros textuales. - Corregir parcialmente, brindando material variado, planteando actividades complementarias, ofreciendo modelos para ser analizados según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que va identificando durante el proceso. - Abrir espacios de discusión, aprovechando los errores para orientar, estimulando la participación y las prácticas colaborativas. - Acercar materiales escritos. - Modelar cómo acceder a materiales escritos.

Situación para analizar	Condiciones didácticas por rastrear
Regulación del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Las situaciones de lectura y de escritura colaborativa entre pares o en pequeños grupos facilitan hablar sobre el qué y el cómo se lee y se escribe. - Los niños toman conciencia de sus saberes y estrategias cuando los verbalizan y comparten con los demás.

Los estudiantes, de manera autónoma (individual o en pares), analizan los mismos aspectos en otros ejemplos disponibles en:

- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015) Documento *transversal N°2. Leer y aprender a leer*. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015) Documento *transversal N°3. Escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (páginas 9-18)
- Kriscautzky, M., Dávalos, A., et al. (2018):
 - *Libro para el maestro. Lengua Materna Español. Primer grado*. México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (páginas 67- 89, correspondientes la planeación de las semanas 4 a 9)
 - *Libro para el alumno. Lengua Materna Español. Primer grado*. México, Secretaría de Educación Pública (páginas indicadas en Libro para el maestro).

Los estudiantes sistematizan los resultados del análisis a manera de un informe que contenga:

- a) Un esquema del tipo de situaciones didácticas para leer y escribir.
- b) Un esquema que sintetice el tipo de actividades e intervenciones que debe hacer y proponer el docente para el desarrollo de las situaciones didácticas.
- c) Fragmentos analíticos que expliquen cómo tales situaciones se sujetan al objeto de enseñanza del currículo de lengua en preescolar (y primer ciclo de primaria) y cómo responden al criterio de 'congruencia' con respecto al enfoque didáctico para esta área curricular.

Planificación, organización de actividades alfabetizadoras y de las intervenciones didácticas.

Los estudiantes pondrán en práctica las situaciones fundamentales para la alfabetización y los conocimientos didácticos que han ido adquiriendo a lo largo de los primeros cursos de la línea formativa *Lenguaje y comunicación*. Trabajarán en parejas (o tríos cuando el grupo sea numeroso).

Para tal efecto el docente y los estudiantes pueden recurrir a las siguientes opciones:

1. Coordinarse para organizar con una institución preescolar la autorización para implementar un proyecto o secuencia didáctica en 10 sesiones consecutivas con dos niños que no leen ni escriben convencionalmente. (A realizarse en contraturno o jardines de niños anexos en el horario del curso).
2. Los estudiantes consiguen dos niños (en contextos familiares, comunitarios, institucionales o de amistades) que todavía no sepan leer y escribir convencionalmente y con quienes puedan trabajar al menos 10 sesiones consecutivas. (A realizarse en contraturno).

Cada pareja planifica una entrevista diagnóstica para ser aplicada a los niños con los que van a trabajar con la finalidad de determinar el nivel de conceptualización que poseen sobre el sistema de escritura y el nivel de manejo que hacen de la escritura al leer y producir textos (se anexa instrumento sugerido con indicaciones para su aplicación).

Se apoyan con las actividades y recomendaciones que siguieron en la segunda unidad del curso “Lenguaje y comunicación” (apartado “Alfabetización y evolución de los conocimientos sobre lengua escrita”).

Las entrevistas se realizarán en parejas. Esto facilitará su administración (ya que uno aplicará la prueba y otro la registrará), así como el análisis conjunto.

Antes de aplicar la prueba diagnóstica, el docente se asegura de que los estudiantes tengan muy claras las consignas, el tipo de intervenciones y modos de registrar las respuestas de los niños, así como los materiales necesarios. Esta aplicación se considerará la sesión 1/10 de la puesta en práctica.

Al término de la aplicación, cada pareja analiza las respuestas obtenidas y elaboran un informe del nivel de conceptualización de la escritura que posee cada niño entrevistado. El informe debe incluir ejemplos de la entrevista diagnóstica que permitan argumentar las afirmaciones, así como el establecimiento de metas de progresión a partir del estado de reconocimiento

de los niños como punto de partida. Para la interpretación de respuestas y el establecimiento de metas de aprendizaje, los estudiantes se apoyan con las explicaciones y ejemplos que proveen Ana María Kaufman y Flavia Caldani del libro:

- Kaufman, A.M. y Caldani, F. (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo*. pp. 67-75 https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_practicas_del_lenguaje_1deg_ciclo.pdf

El docente hace notar la relevancia de conocimiento previo de los niños como insumo fundamental para el establecimiento de metas de aprendizaje (por lo tanto, es también relevante la evaluación diagnóstica de esos conocimientos). Asimismo, destaca cómo las metas fijadas son pequeñas progresiones asequibles para los niños sobre aspectos muy específicos. Cada logro, por pequeño que parezca, supone un continuum de progresiones conceptuales.

De acuerdo con los datos obtenidos y metas establecidas, planifican situaciones didácticas que favorezcan el proceso de alfabetización de los niños entrevistados y que abarquen al menos 8 sesiones de desarrollo. Las situaciones pueden provenir de aquellas que han analizado (o bien alguna de las que se proponen en los anexos) y que quieran desarrollar. Puede ser un proyecto corto, una secuencia didáctica breve o una serie de situaciones específicas. La planificación debe poseer al menos:

- a. *Un propósito comunicativo* (leer y escribir para comunicar) o epistémico (leer para saber).
- b. *Una situación de escribir a través del adulto*. [Los niños deberán dictar al estudiante normalista].
- c. *Una situación de leer a través del adulto*. [Los estudiantes normalistas leerán en voz alta a los niños].
- d. *Dos situaciones de escritura por sí mismos* (una individual y otra que involucre a los dos niños) que presenten oportunidades para focalizar en el sistema de escritura. [Los estudiantes normalistas intervendrán con preguntas problematizadoras y con apoyos parciales de acuerdo con la necesidad específica de los niños].
- e. *Dos situaciones de lectura por sí mismos* (una individual y otra que involucre a los dos niños) que ofrezcan diversas problemáticas de interpretación. [Los estudiantes normalistas intervendrán con preguntas problematizadoras y con apoyos parciales de acuerdo con la necesidad específica de los niños].

- f. *Una selección cuidadosa de textos impresos o digitales.* Los videos de documentales o narrativas se consideran textos oralizados puesto que derivan de un escrito.

Los estudiantes encontrarán ejemplos fundamentados para apoyar su planificación en la siguiente bibliografía:

- Kaufman, A.M. (1998) Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la Alfabetización inicial. En *Alfabetización temprana ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M. (2003). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica* (Primera, pp. 75–84). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, C. y Castedo, M. (2008). Análisis de clases. En: *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C. ,y Corral, A. (2008). Producción de una lista de palabras con los compañeros. En: *La escritura en la alfabetización inicial*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. (5ta. ed.). Argentina: Aique.
- Molinari, C., y Corral, A. (2008): *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Coordinado por C. Molinari. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs. As.

El docente acompaña y orienta a los estudiantes durante el proceso de planificación. Una vez terminada la planeación de las parejas, el docente las revisa y evalúa para asegurar que cumplen con las condiciones didácticas esperadas. Se asegura de retroalimentar puntualmente a los estudiantes para que éstos la mejoren o corrijan.

Evidencias

- Informe analítico sobre las situaciones fundamentales y condiciones didácticas para la alfabetización.
- Informe del nivel de conceptualización de la escritura que poseen los niños entrevistados.
- Planeación de situaciones didácticas que favorezcan el proceso de alfabetización de los niños entrevistados

Criterios de desempeño

- Reconoce las situaciones fundamentales y condiciones didácticas para la alfabetización.
- Utiliza la información teórica revisada en situaciones de análisis e interpretación con eficacia y eficiencia.
- Recupera los supuestos didácticos que subyacen a las situaciones didácticas que favorecen el proceso de alfabetización.
- Identifica los niveles conceptuales que poseen los niños sobre el sistema de escritura y el nivel de manejo que hacen de la escritura al leer y producir textos.
- Incluye ejemplos de la entrevista diagnóstica que permiten argumentar sus afirmaciones.
- Establece metas de progresión a partir del estado de reconocimiento de los niños como punto de partida.
- Usa la información teórica revisada en situaciones de planeación con eficacia y eficiencia.
- Objetiva, sistematiza y genera

condiciones didácticas básicas a través del diseño de situaciones didácticas creadas para el proceso de alfabetización.

Bibliografía básica

- Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M., y Cisternas, T.** (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), pp. 100-119.
- Kaufman, A.M., y Lerner, D.** (2015) Documento *transversal N°1. La Alfabetización inicial*. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (páginas 9-18).
- Castedo, M., Kuperman, C., y Hoz, G.** (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf> (ámbito de estudio)
- Kaufman, A.M., y Caldani, F.** (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bibliografía complementaria

- Castedo, M.** (2003). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica* (pp. 75-84). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lerner, D.** (2007) Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28 (4), pp.6-17.
- Kaufman, A.M.** (1998) Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la Alfabetización inicial. En *Alfabetización temprana ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C.** (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Argentina: Aique.
- Kaufman, A.M., y Lerner, D.** (2015) Documento *transversal N°2. Leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

- Kaufman, A.M., y Lerner, D.** (2015) Documento *transversal N°3. Escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires: Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (pp. 9-18)
- Kaufman, A.M. y Caldani, F.** (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo*. pp. 67-75
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_practicas_del_lenguaje_1deg_ciclo.pdf
- Kriscautzky, M., Dávalos, A., et al.** (2018) *Libro para el maestro. Lengua Materna Español. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública. (pp. 15-21)
- Molinari, C., y Castedo, M.** (2008): Análisis de clases. En *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C., y Corral, A.** (2008): Producción de una lista de palabras con los compañeros. En *La escritura en la alfabetización inicial*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C., y Corral, A.** (2008): *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf
- Secretaría de Educación Pública** (2017). Lengua Materna. Español. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017*. México, SEP. pp. 165-181 // 228-236.

Recursos de apoyo

Proyecto: "Seguir un personaje". El mundo de las brujas. Este material fue creado en Argentina por la Dirección General y Educación. Disponible en: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/proyecto_seguir_un_personaje_brujas.pdf(ámbito literario)

Unidad de aprendizaje III. Las intervenciones didácticas en la enseñanza del lenguaje y alfabetización temprana

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo integral.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer la adquisición del lenguaje oral y escrito, de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos y a la planeación de condiciones y situaciones didácticas congruentes con los procesos cognitivos.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Al término de la unidad de aprendizaje el estudiante utilizará el conjunto de saberes didácticos y psicolingüísticos para orientar las intervenciones didácticas en la enseñanza del lenguaje y alfabetización temprana. Asimismo, comprenderá que los ritmos de progresión de aprendizaje de la lengua escrita están supeditados a los procesos cognitivos de los sujetos, al tipo de propuesta de enseñanza, a las experiencias extraescolares que los sujetos han tenido fuera de la escuela, entre otras causas. De este modo, asumirá una postura crítica ante perspectivas patologizantes de los procesos y progresiones del aprendizaje de sujetos particulares.

Contenidos

- El efecto de la intervención docente en la progresión de los aprendizajes.
- Una mirada crítica a la patologización y otras ideas de déficit comunes alrededor de los procesos de aprendizaje de lengua escrita.

Actividades de aprendizaje

El efecto de la intervención docente en la progresión de los aprendizajes.

En esta unidad la actividad de los estudiantes se distribuye en dos espacios:

- 1) El aula de la Escuela Normal para seguir formándose reflexivamente en agentes alfabetizadores.
- 2) Las aulas escolares para el desarrollo de las prácticas alfabetizadoras³ a través de la puesta en marcha de las sesiones planificadas (o los espacios creados intencionadamente para su aplicación).

El docente procura que la organización de las sesiones en ambos espacios sea alternada de modo que los estudiantes tengan oportunidad de regresar al aula de la Escuela Normal a discutir y analizar lo que sucedió en el desarrollo de cada sesión con la finalidad de ajustar las intervenciones y mejorarlas cada vez más.

Por ello, cuando las parejas o tríos desarrollan sus sesiones con los niños, se aseguran de registrarlas todas (por medios escritos como la toma de nota de un compañero o audiovisuales como la audiograbación con un teléfono celular). Interesa recuperar:

- las consignas
- las participaciones de los niños (lo que dicen, lo que leen, cómo leen, lo que preguntan a los estudiantes normalistas, lo que hablan entre ellos);
- las intervenciones que hacen los estudiantes normalistas ante las dudas o titubeos de los niños, ante las maneras de responder a una consigna;
- las producciones de los niños (sus escrituras).

³ Si por alguna razón no pueden desarrollar sus situaciones didácticas planeadas, analizan la serie de cuatro videos de un proyecto con niños de preescolar.
https://www.youtube.com/watch?v=EbNlj7Z9ibY&list=PLdU_eTWumk_i8AqsitXRLajHftlf-roev&index=3&t=0s

Por ello, también se aseguran de recoger o fotografiar las producciones de los niños.

Después de cada sesión, los estudiantes sistemáticamente organizan un portafolio electrónico de evidencias que contenga la transcripción de clase y las producciones de los niños. Elaboran notas sobre lo que les pareció más difícil, satisfactorio, inquietante en el desarrollo. Estos portafolios serán insumo de discusión en las sesiones con el docente. Se recomienda que sea electrónico para poder mostrar su contenido a través de su proyección.

El docente y los estudiantes dedican tiempo al análisis del tipo de intervenciones didácticas que hacen posible el avance conceptual y procedimental de los niños con respecto a la lengua escrita y al sistema de escritura. Apoyan este análisis con los ejemplos que provee el texto:

- Kaufman, A.M., y Caldani, F. (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo*. (páginas 91-128).

El docente orienta las reflexiones de los estudiantes con preguntas como:

- ¿Qué tipo de preguntas favorecen la progresión conceptual de los niños?
- ¿Cómo ayudan las intervenciones de los docentes a que los niños focalicen y reflexionen sobre ciertos aspectos de la escritura?
- ¿Cómo usan las participaciones de unos niños para hacer avanzar a otros?
- ¿Cómo usan los textos que la docente selecciona para problematizar las hipótesis de los niños en el ámbito de la lectura, escritura y sistema de escritura?
- ¿Cómo usan las escrituras de los niños para que sus autores las revisen y las mejoren?

Pueden extender el análisis de las intervenciones observando y evaluando el tipo de intervenciones docentes y respuestas de los niños en los siguientes fragmentos de video de clase:

DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización

<https://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU>

<https://www.youtube.com/watch?v=7kge4fkb-Dk>

<https://www.youtube.com/watch?v=0E4hPrxHD68>

<https://www.youtube.com/watch?v=VDekwp5ib0U&t=48s>

(Nota: algunos videos corresponden a las situaciones analizadas en el libro de Kaufman y Caldani)

También se recomienda que los estudiantes se enteren de las conclusiones a las que llega Emilia Ferreiro después de analizar las prácticas de varias educadoras mexicanas. Esta investigadora acompaña estas conclusiones con sugerencias para optimizar las prácticas de enseñanza y no obstaculizar (ni complicar de más) el aprendizaje. Esta información está accesible en:

Canal de Educación Preescolar SEP: Algunos hallazgos sobre concepciones y prácticas de las educadoras en el campo de Lenguaje y Comunicación

https://www.youtube.com/watch?v=kPqJTFpNGE8&list=PL3rYNNk_FFVPBY0GrDtMyAGQERZL287Pz&index=1

Los estudiantes, apoyados con sus registros y portafolios electrónicos, presentan a la clase fragmentos de sus intervenciones para ser discutidos por todos. El docente nuevamente orienta la discusión alrededor de la información que presentan las parejas. Plantea algunas interrogantes como la siguientes:

- ¿Qué tipo de preguntas hacen los estudiantes a los niños con los que están trabajando? ¿Favorecen la progresión conceptual de los niños hacia la meta de aprendizaje que fijaron?
- ¿Cómo ayudan las intervenciones de los estudiantes a que los niños reflexionen sobre los aspectos de la escritura focalizados?
- ¿Cómo usan las participaciones de unos niños para hacerlos avanzar?
- ¿Los textos seleccionados para el trabajo son adecuados para el objetivo didáctico?
- ¿Cómo usan los niños los textos que los estudiantes seleccionaron?
- ¿Los estudiantes logran problematizar las hipótesis de los niños en el ámbito de la lectura, escritura y sistema de escritura?
- ¿Cómo analizan las escrituras de los niños? ¿Cómo las usan para que sus pequeños autores las revisen y las mejoren?
- ¿Qué necesitan modificar los estudiantes en sus planeaciones o intervenciones?

La finalidad es que los estudiantes reflexionen y tomen conciencia sobre el impacto didáctico que tienen sobre el aprendizaje de los educandos preescolares las decisiones que toman, las consignas que proponen, los diálogos que establecen con los niños, los diálogos que generan entre los niños, etc.

En estas puestas en común, el docente se encarga de que los estudiantes confronten los diferentes puntos de vista, reelaboren conocimientos, se identifiquen problemas didácticos centrales y arriben a conceptualizaciones más precisas sobre el papel del docente como alfabetizador.

Los estudiantes actúan como un colectivo profesional analizando lo que cada pareja presenta. Se hacen sugerencias entre ellos para mejorar sus intervenciones, siempre apuntando a la meta de progresión propuesta para cada ámbito de escritura.

Sostienen la dinámica hasta el fin de la aplicación de las situaciones didácticas que planificaron.

Al término de su intervención, los estudiantes vuelven a aplicar el instrumento diagnóstico. Nuevamente analizan las respuestas obtenidas. Ahora elaboran un informe en el que describan y expliquen los cambios que identifican en las conceptualizaciones y producciones de los niños con respecto al diagnóstico inicial. Se cuestionan: ¿Hay progresiones hacia las metas de aprendizaje planteadas? ¿A qué se debe que haya (o no) progresiones? ¿A qué se debe que haya cambios en algunos ámbitos y en otros no?

Completan el informe con un análisis detallado del efecto que tuvieron las decisiones didácticas e intervenciones que realizaron en las respuestas de los niños.

Una mirada crítica a la patologización y otras ideas de déficit comunes alrededor de los procesos de aprendizaje de lengua escrita.

El docente abre un espacio para hablar de dos problemas conceptuales sobre el aprendizaje de la lengua escrita que son recurrentes en educación: la patologización de procesos internos a los niños (asociada con dislexia y otros trastornos) y las asociaciones a déficits externos a los niños (contextos socioeconómicos, dinámicas familiares, maestros que tuvieron en el pasado, entre otras.).

Destaca cómo estas ideas se relacionan con aquello que los docentes y otros agentes educativos consideran como problemas de aprendizaje. Estas ideas suelen aparecer en los discursos educativos cuando las hipótesis y producciones de los niños no coinciden con el conocimiento convencional y cuando esas hipótesis no evolucionan tan rápido como los docentes esperan.

Para validar o refutar estas aseveraciones que presentó el docente, los estudiantes analizan el contenido de los siguientes videos y textos:

Videos

- Carmen Fusca (Psicopedagoga) - Programa "Caminos de tiza" TV Pública- Parte 1/2 - Año 2012. Forum infancias:
 - (Patologizar los procesos de aprendizaje) <https://www.youtube.com/watch?v=SCyt3KSRPjs>
 - (Cuestionando la Dislexia) <https://www.youtube.com/watch?v=ITly5fTTTtw>
- Dislexia y dificultades de aprendizaje - Charla Janin, Fusca y Vasen en la Feria del Libro – Noveduc: <https://www.youtube.com/watch?v=jGlzNJfoedo>

Textos

- Fusca, C. (2017): Dificultades para aprender a leer y a escribir. Lo que oculta la etiqueta “dislexia”. En *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Fusca, C. (2017). ¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste. *Cuestiones de infancia*, 19, 78-94.
- Kaufman, A.M.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, C. (1989) Capítulo “Error y corrección”. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

En plenaria analizan y debaten las aseveraciones sobre las causas de la patologización de los procesos de aprendizaje.

Los estudiantes elaboran un ensayo que contenga contraargumentaciones para la aplicación de etiquetas de déficit a sujetos en proceso de alfabetización y argumentos para sostener cómo la patologización produce exclusión e ignora los efectos de los procesos de enseñanza.

Evidencias

- Informe analítico sobre la progresión de aprendizaje de los niños con quienes trabajaron las situaciones fundamentales y condiciones didácticas para la

Criterios de desempeño

- Conceptualiza, desarrolla y aplica situaciones didácticas que favorecen el proceso de alfabetización y aquellas que lo obstaculizan.

alfabetización.

- Ensayo contra etiquetas de déficit a sujetos en proceso de alfabetización
- Portafolio de evidencias electrónico con los registros y producciones de clase. (evidencia final)
- Objetiva, sistematiza y genera condiciones didácticas básicas a través del análisis de las decisiones e intervenciones didácticas del docente durante el desarrollo de situaciones didácticas creadas para el proceso de alfabetización.
- Respeta la particularidad cognitiva, lingüística y sociocultural de los sujetos en proceso de alfabetización y adecua la enseñanza en consecuencia.
- Argumenta cómo la patologización produce exclusión e ignora los efectos de los procesos de enseñanza.
- Se apoya en los referentes teóricos analizados en sus argumentaciones y contra argumentaciones.
- Contiene evidencias de los registros y fragmentos de las producciones realizadas durante la aplicación de las situaciones didácticas.
- Integra el informe analítico sobre la progresión de los aprendizajes de los niños.

Bibliografía Básica

- Kaufman, A.M., y Caldani, F.** (2018). *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo.* (pp. 91-128).
- Fusca, C.** (2017). Dificultades para aprender a leer y a escribir. Lo que oculta la etiqueta "dislexia. En *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación.* Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Fusca, C.** (2017). ¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste. *Cuestiones de infancia*, 19, pp. 78-94. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/4269/Dislexia_Fusca.pdf?sequence=1
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C.** (1989). Capítulo "Error y corrección". En *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires: Aique.

Bibliografía complementaria

- Castedo, M.** (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, 31 (4): 35-68.

Recursos de apoyo

DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización

<https://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU>

<https://www.youtube.com/watch?v=7kge4fkb-Dk>

<https://www.youtube.com/watch?v=0E4hPrxHD68>

<https://www.youtube.com/watch?v=VDekwp5ib0U&t=48s>

Canal de Educación Preescolar SEP: Algunos hallazgos sobre concepciones y prácticas de las educadoras en el campo de Lenguaje y Comunicación

https://www.youtube.com/watch?v=kPqJTFpNGE8&list=PL3rYNNk_FFVPBY0GrDtMyAGQERZL287Pz&index=1

Carmen Fusca (Psicopedagoga) -Programa "Camino de tiza" TV Pública- Parte 1/2 - Año 2012. Forum infancias:

- (Patologizar los procesos de aprendizaje) <https://www.youtube.com/watch?v=SCyt3KSRPjs>
- (Cuestionando la Dislexia) <https://www.youtube.com/watch?v=ITly5fTTTtw>

Dislexia y dificultades de aprendizaje -Charla Janin, Fusca y Vasen en la Feria del Libro- Noveduc: <https://www.youtube.com/watch?v=jGizNJfoedo>

Anexo

Instrumento para determinar el nivel de conceptualización del sistema de escritura de los niños prealfabéticos y su experiencia con la lengua escrita⁴ (Ver dos secciones)

Sección para los niños


1. Datos del niño

Nombre: _____
 Edad (años; meses): _____ Escuela: _____
 Grado escolar: _____ Fecha de evaluación: _____





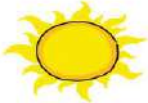

2. Escritura de su nombre.

--

3. Escritura de palabras

<i>Palabra dictada</i>	<i>Escritura del niño</i>
	

⁴ Adaptado de Alvarado, M. (2010). Instrumento inédito.

<i>Palabra dictada</i>	<i>Escritura del niño</i>
	
	
	
	
	
	

4. Reescritura de un cuento.

5. Colorear leyendo



Sección para el evaluador

Actividad	Instrucciones	¿Qué analizar?
1. Datos del niño.	Se obtienen a partir de la información que el mismo niño proporciona y se verifican con la maestra o padres.	Para que sea considerado como un candidato para apoyo extraescolar necesita ser un niño que no se haya alfabetizado en el curso esperado para este fin (preescolar o 1er grado de primaria) de la escuela a la que asista.
2. Escritura de su nombre.	Se pide al niño que escriba su nombre como él pueda en el recuadro.	<p>¿Cómo escribe su nombre?</p> <p>Emplea pseudoletras_____</p> <p>Emplea letras ajenas a su nombre_____Emplea la inicial de su nombre_____</p> <p>Emplea varias letras de su nombre_____</p> <p>Escribe convencionalmente su nombre_____</p>
3. Escritura de palabras y una frase	En la misma hoja donde el niño escribió su nombre, se le pide que escriba, en forma de listado vertical, las palabras y la frase que se le dictarán. Para prevenir “el pánico de la hoja en blanco” las palabras se presentan	<p>a) Escribe con pseudoletras o letras___letras pseudoletras y letras.</p> <p>b) Su repertorio gráfico es de ___letras (número de grafías).</p> <p>c) Las letras que emplea sin valor sonoro convencional son:_____</p>

	<p>en una hoja con dibujos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>mariposa</i> (4 sílabas, con estructura CV en todas sus sílabas y núcleos vocálicos consecutivos diferentes) • <i>araña</i> (palabra trisílaba con estructura V-CV-CV y núcleos vocálicos iguales en todas sus sílabas). • <i>venado</i> (3 sílabas, con estructura CV y núcleos vocálicos diferentes en todas sus sílabas). • <i>perico</i> (3 sílabas, con estructura CV y núcleos vocálicos diferentes en todas sus sílabas) • <i>toro</i> (palabra bisílaba, con estructura CV-CV y núcleos vocálicos iguales en todas sus sílabas). • <i>sol</i> (palabra monosílaba, con estructura CVC). • <i>El niño juega con la pelota</i> 	<p>d) Las letras que emplean con valor sonoro convencional son: (especificar el contexto, por ejemplo “A” en “ma”)</p> <p>¿Qué vocales conoce?</p> <p>¿Qué consonantes conoce?</p> <p>a) Escribe respetando los criterios de...</p> <p>___ variedad interna cantidad mínima _variedad entre palabras</p> <p>b) Justificación de la propia escritura:</p> <p>___ Justifica globalmente su escritura</p> <p>___ Escribe palabras sin auto dictarse segmentos de las mismas (sílabas) Justifica silábicamente su escritura. No modifica su escritura.</p> <p>___ Escribe palabras sin auto dictarse segmentos de las mismas (sílabas) Justifica silábicamente su escritura. Modifica su escritura a partir de la justificación silábica agregando o quitando grafías.</p> <p>___ Se auto dicta silábicamente, escribe una letra por sílaba y lee de esta misma manera su producción.</p>
--	---	---

	<p>Durante de la escritura de cada palabra, el evaluador deberá anotar todo lo que el niño dice y hace. Se recomienda que se emplee una grabadora de audio para recuperar la mayor cantidad de información posible.</p> <p>Una vez que el niño ha terminado de escribir una palabra, se le solicita que justifique su escritura. Es decir, que interprete cada letra o pseudoletas que haya plasmado y trate de interpretarla de acuerdo con lo dictado. Esto también se anota en la hoja de registro (columna "<i>Justificación (auto dictado y/o lectura)</i>")</p>	<p>___ Al escribir palabras monosilábicas o bisilábicas pierde el criterio silábico que emplea en palabras tri y tetra silábicas.</p> <p>_____ Se auto dicta silábicamente, en ocasiones identifica unidades intrasilábicas</p> <p>_____ Escribe palabras monosilábicas de manera convencional</p>
<p>4. Reescritura de un cuento</p>	<p>El adulto lee un cuento breve. Lo comenta con el niño para asegurarse de que hay una interpretación compartida. Luego le solicita que lo escriba en una hoja o un recuadro amplio para poder recordarlo más tarde. Lo anima a escribir como él/ella</p>	<p>Si el niño escribió y releyó:</p> <p>¿Qué episodio/s del cuento escribe?</p> <p>¿Hay título?</p> <p>En lo que escribe, ¿es reconocible alguna característica discursiva de los cuentos?</p>

	<p>sabe. Es decir, le ayuda a que no se sienta inseguro ni tenga miedo de 'hacerlo mal'.</p> <p>Si el niño acepta escribir, se le pide que relea lo que escribió. Se sugiere audiograbar las relecturas.</p>	<p>Hay un inicio y/o final canónico (Había una vez /Fin) _____</p> <p>Inserta _____ voces de personajes_____</p> <p>Usa vocabulario de la historia_____</p> <p>¿Cómo cohesiona las ideas?</p>																				
<p>6. Colorear leyendo</p>	<p>Se presenta un dibujo para colorear y lápices de colores para que el niño _____ vaya identificando cada uno de los nombres de los colores escritos y coloree _____ en consecuencia.</p> <table border="1" data-bbox="597 1058 883 1612"> <tr> <td>El adulto dice...</td> <td>El adulto señala...</td> </tr> <tr> <td>¿Qué dirá aquí, verde o amarillo?</td> <td>AMARILLO</td> </tr> <tr> <td>¿Qué dirá aquí, morado o café?</td> <td>MORADO</td> </tr> <tr> <td>En uno dice "rojo" y en otro rosa" ¿en cuál dice "rosa"?</td> <td>ROSA y ROJO</td> </tr> <tr> <td>¿En dónde dirá "rojo"?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fíjate en los que nos faltan de colorear, ¿dónde dirá azul?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>En uno dice "negro" y en el otro "naranja" ¿en dónde dirá "negro"?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿En dónde dirá "naranja"?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nos falta encontrar dónde dice "verde" y "café". ¿Qué dice aquí?</td> <td>VERDE</td> </tr> <tr> <td>¿Qué dice aquí?</td> <td>CAFÉ</td> </tr> </table>	El adulto dice...	El adulto señala...	¿Qué dirá aquí, verde o amarillo?	AMARILLO	¿Qué dirá aquí, morado o café?	MORADO	En uno dice "rojo" y en otro rosa" ¿en cuál dice "rosa"?	ROSA y ROJO	¿En dónde dirá "rojo"?		Fíjate en los que nos faltan de colorear, ¿dónde dirá azul?		En uno dice "negro" y en el otro "naranja" ¿en dónde dirá "negro"?		¿En dónde dirá "naranja"?		Nos falta encontrar dónde dice "verde" y "café". ¿Qué dice aquí?	VERDE	¿Qué dice aquí?	CAFÉ	<p>¿En qué se fija el niño para saber <i>qué dice</i>?</p> <p>Letra inicial_____</p> <p>Dos letras iniciales _____</p> <p>Letra inicial y final _____</p> <p>Letra intermedia _____</p> <p>¿Cómo trata de interpretar el texto?</p> <p>Lee y sigue con el dedo _____</p> <p>Vocaliza las letras _____</p> <p>Lee en silencio y luego da la respuesta_____</p> <p>Hacer este análisis para cada palabra leída.</p>
El adulto dice...	El adulto señala...																					
¿Qué dirá aquí, verde o amarillo?	AMARILLO																					
¿Qué dirá aquí, morado o café?	MORADO																					
En uno dice "rojo" y en otro rosa" ¿en cuál dice "rosa"?	ROSA y ROJO																					
¿En dónde dirá "rojo"?																						
Fíjate en los que nos faltan de colorear, ¿dónde dirá azul?																						
En uno dice "negro" y en el otro "naranja" ¿en dónde dirá "negro"?																						
¿En dónde dirá "naranja"?																						
Nos falta encontrar dónde dice "verde" y "café". ¿Qué dice aquí?	VERDE																					
¿Qué dice aquí?	CAFÉ																					