

Documento de implementación

Educación Secundaria

Enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad

Autoridades

Gobernador

Lic. Ignacio Agustín Torres

Vicegobernador

Dr. Gustavo Menna

Ministro de Educación

Prof. José Luis Punta

Subsecretaría de Instituciones Educativas

Prof. Adriana Di Sarli

Subsecretaría de Planeamiento y Políticas Educativas

Prof. Marcelo Álvarez

Subsecretaría de Recursos, Apoyo y Servicios Auxiliares

Prof. Leandro Espinosa

Dirección General de Educación Secundaria

Prof. Larmeu Martín

Coordinación Plan Provincial Integral de Alfabetización

Prof. Sánchez Guadalupe

Equipo Técnico

Prof. Fondacaro Estela

Prof. Llamazares Anabella

Prof. Zárate Martínez Julieta

Prof. Velazco Andrea

Índice

1. Introducción	04
2. Fundamentos teóricos	05
2.1. Comprensión lectora	06
2.2. Producción textual	07
2.3. Oralidad	08
2.4. Vocabulario	08
2.5. Consignas y propuestas que potencien la lectura, la escritura y la oralidad	09
2.6. Sujetos juveniles	10
3. Estrategias y orientaciones didácticas	10
3.1. Estrategias para la lectura	10
3.1.1. Lectura dialógica	10
3.1.2. Autoexplicación y lectura activa	11
3.1.3. Selección de textos	12
3.2. Estrategias de escritura	12
3.2.1. Escritura guiada a partir de la modelación del docente	12
3.2.2. Escritura a partir de organizadores	13
3.2.3. Pautar, sostener y guiar la revisión de los textos producidos	14
3.3. Reflexión sobre la tarea realizada	15
4. Palabras finales	15
5. Bibliografía	16



1. Introducción

La alfabetización definida en torno a las habilidades de leer, comprender y producir textos de forma autónoma y de complejidad creciente, es el eje transversal que debe abordar la educación secundaria, acorde a la política educativa implementada en la Provincia de Chubut, a partir de la Resolución MEN° 03/24.

El nivel secundario debe garantizar el desarrollo de estas competencias en todas las áreas. Para conseguirlo es necesario el fortalecimiento de la práctica docente y la mejora de las prácticas de enseñanza. El mayor propósito es que los estudiantes, más allá del perfil de cada orientación, egresen con todos los aprendizajes esperados.

El desarrollo de la alfabetización en los estudiantes también implica la comprensión crítica de lo que lee y la capacidad de producir textos claros (orales o escritos) con fines determinados. En los contextos actuales -donde abunda la información más la preponderancia de la inteligencia artificial- las prácticas de lectura y escritura son esenciales para adquirir conocimientos y participar de manera activa en la escuela y en el ejercicio de la vida ciudadana.

Por eso, las habilidades de alfabetización no deben solamente considerar los textos convencionales, sino también los contenidos multimediales, la veracidad o falsedad de la información en línea y las distintas competencias que demanda un uso productivo de la IA. En efecto, distintos autores han señalado que la lectura digital implica el desarrollo de nuevas habilidades (Burin et al., 2016; Barbero, 2012).

Sin embargo, el enorme desafío surge cuando constatamos que las bases para el desarrollo de estas habilidades, la comprensión y producción de textos de forma autónoma, no se ha logrado en muchos casos al inicio de la educación secundaria.

Las pruebas *Aprender 2023* muestran no sólo un número significativo y preocupante de estudiantes con desempeño insatisfactorio en el área de Lengua, sino que ese porcentaje se sostiene o incluso crece a lo largo de los años. En el caso de nuestra provincia, además de la participación en los operativos nacionales de evaluación, durante el año 2024 se realizaron evaluaciones muestrales en los primeros años de veintiún escuelas. En ellas, los estudiantes pudieron resolver parcialmente consignas que abordan aspectos globales de textos expositivos o narrativos y mostraron dificultades para analizar, relacionar y jerarquizar información a la hora de resolver actividades que incluían la producción textual. Estos resultados permiten inferir que muchos de nuestros estudiantes ingresan al nivel secundario sin tener adquiridas las habilidades básicas de alfabetización.

En pos de transformar este escenario surge en Chubut el *Plan Provincial Integral de Alfabetización*, el cual ofrece una propuesta teórico-metodológica que, desde un enfoque cognitivo, acerca distintas estrategias de lectura y de escritura para incrementar la fluidez y comprensión lectora, y la producción textual. Asimismo, se parte de un enfoque sociocultural que permite reconocer los contextos diversos y las particularidades que se inscriben en el aula (Borzzone & Rosemberg, 2004).

Este documento busca -en consonancia con los procesos que se están impulsando en los niveles inicial y primario- **dar inicio a pensar la alfabetización como una habilidad que se desarrolla y complejiza con el tiempo en el contexto específico y singular de la Escuela Secundaria.**

Debido a esto, resulta imperativo pensar en el desarrollo integral de nuestros estudiantes y poner en práctica estrategias de enseñanza que posibiliten un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas.

La implementación de la propuesta debe garantizar que todos los estudiantes alcancen un grado de desempeño en la lectura y escritura de textos, acorde al nivel de la *trayectoria escolar* que estén transitando.

Asimismo, surge la necesidad de realizar una revisión de las prácticas docentes, con el objetivo de poder ampliar y mejorar el desempeño pedagógico. Es importante llevar a cabo una enseñanza explícita, sistemática, planificada y progresiva.

2. Fundamentos teóricos

“La comprensión de textos escritos resulta el punto de partida para una variedad de aprendizajes y la posibilidad de acceder a áreas cada vez más complejas del conocimiento científico” (Borzzone, 2005).

Lo primero que debemos señalar al hablar de lectura es que se trata de una habilidad cognitiva compleja que requiere procesos sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje. Su adquisición representa un hito tanto en el desarrollo individual como en

la historia humana, ya que permite la comunicación y transmisión cultural más allá del espacio y el tiempo, además de transformar la mente y el cerebro, como indica la neurociencia cognitiva (Defior Citoler, 2021).

El debate sobre la enseñanza de la lectura ha sido continuo. En el año 2000 se formó en Estados Unidos la NRP (National Reading Panel) con el objetivo de evaluar la investigación existente acerca de cómo los niños aprenden a leer y determinar los mejores métodos a partir de la evidencia. El informe *"Enseñar a leer a los niños"* mostró que estos métodos eran los que consideraban centrales en el proceso de enseñanza los siguientes aspectos: conciencia fonémica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión (Ministerio de Educación Chubut, 2024).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, como se indica en el *Anexo de la Resolución 03/24*, es fundamental que la enseñanza sea institucionalizada y sistemática, apoyada en avances científicos sobre la apropiación de la lengua oral y escrita. Borzzone (2005) plantea tres dominios esenciales para la alfabetización: conocimientos socioculturales, procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos de lectura-escritura. Desde la psicología cognitiva y psicolingüística, se toman aportes sobre comprensión, memoria, atención y producción de textos, diferenciando habilidades como el procesamiento fonológico, escritura y organización de ideas (Sánchez Abchi & Borzzone, 2010).

A continuación, presentamos algunos conceptos base de la propuesta.

2.1. Comprensión lectora

El proceso de comprensión lectora se completa cuando se construye una representación mental del contenido del texto. Cuanto más cercana sea esta representación a su contenido real, mayor será la profundidad alcanzada en dicho proceso. Para lograrlo, el lector pone en marcha una serie de procesos y subprocesos cognitivos que se activan en los sistemas de memoria, percepción, lenguaje y control. Esta representación no solo incluye la información relacionada con el tema del texto y su organización, conocida como texto base, sino también la información sobre la situación comunicativa e informativa, lo cual constituye lo que se denomina modelo de situación. Ambos tipos de información son fundamentales para construir una representación precisa de lo leído (Cubo de Severino, 2007).

Para alcanzar una adecuada comprensión, es necesario conocer el vocabulario del texto, reconocer las relaciones sintácticas, entender su estructura y establecer vínculos entre los contenidos. *"A partir de este conocimiento y relacionando la información del texto con los propios saberes del lector, realizando inferencias — es decir, completando la información que se ofrece en el texto — y conectando los fragmentos de información entre sí, el lector o el oyente construye una representación mental coherente del significado del texto tal como fue concebido por el hablante o el escritor"* (Borzzone & De Mier, 2020).

En efecto, los problemas en la comprensión lectora suelen originarse por una combinación de dificultades en la decodificación o en la lectura fluida, un vocabulario limitado, el desconocimiento de los recursos lingüísticos empleados en los textos y la falta de conocimientos previos (Op. cit., 2020).

Es el docente quien **debe guiar y modelar el proceso de lectura**, identificando los procesos inferenciales involucrados, los saberes previos necesarios y la distancia que existe entre el lector real y el lector ideal o esperado según el texto. En el ciclo básico, donde comenzamos el camino hacia una alfabetización avanzada¹, será crucial reflexionar sobre el andamiaje necesario en las tareas de lectura específicas, con el fin de transitar hacia una mayor autonomía. Para ello, cada área del currículum debe considerar y planificar una creciente complejidad con respecto a la formación lectora en su espacio.

Por otro lado, es esperable, en el contexto actual, encontrarnos con diversas trayectorias y desarrollos de la alfabetización en el ciclo orientado. Es aquí también donde resulta relevante que de manera transversal los distintos espacios curriculares consideren las habilidades lectoras y de escritura de su grupo para que esto impacte en la selección de los textos y los hipertextos que se abordarán, como de otros recursos cuyo uso depende del dominio de estas competencias. Esta planificación permitirá además definir cuánto andamiaje requieren las propuestas que se lleven al aula.

¹ El concepto de alfabetización avanzada hace referencia al dominio progresivo de estrategias de lectura y de escritura para la lectura de diversos tipos de textos, según contextos y campos específicos para la vida social. Es un concepto que refuerza la importancia de la enseñanza sistemática de estas prácticas para fortalecer las trayectorias escolares (Taboada, 2021).

Los últimos años del secundario deberían orientarse hacia una alfabetización académica en la que se acerque a los estudiantes a las lógicas de construcción y transmisión de los saberes de las disciplinas vinculadas a los distintos espacios curriculares. Para ello, es necesario un abordaje institucional y colaborativo entre docentes, que reconozca lo que sus estudiantes pueden y saben hacer con respecto a la lectura y a la escritura y qué aspectos deben reforzarse.

2.2. Producción textual

La escritura es una tecnología -instrumento creado por el hombre- cuya interiorización potencia las capacidades humanas al dar lugar a formas de pensamiento reflexivas, conscientes y al acercar y resguardar lo que otros han dicho (Ong, 1993). Por un lado, requiere la comprensión de su significado y la identificación de los contextos y normas de uso, por el otro: “(...) *la escritura multiplica las posibilidades de aprendizaje, de comprensión y de producción de conocimientos y de significados por parte del niño*” (Arrúe, Stein, Rosemberg, 2012).

Reconocer su importancia cultural, social y cognitiva en la trayectoria de cada estudiante fundamenta el lugar central y transversal que debe tener en las distintas áreas y disciplinas que conforman la currícula escolar en sus distintos niveles.

Los enfoques cognitivos han mostrado que toda tarea de escritura demanda procesos y subprocesos mentales básicos en los que un escritor planifica, escribe, revisa y controla su producción de manera

recursiva, no lineal (es decir, cuando controla, reescribe, vuelve a planificar). La forma de realizar y conectar estas tareas resulta significativa para la elaboración textual.

Para la enseñanza, la perspectiva sociocognitiva parte de este proceso y se enriquece con los aportes de Vigotsky (Martínez Gómez, 2012) y de otros autores que permiten observar que hay tareas de escritura que resultan más desafiantes que otras (por ejemplo, se puede ser un buen escritor de mensajes de texto o de cuentos, pero no de informes o reseñas críticas) y que por lo tanto requieren que otro sostenga -andamie- la tarea. Para acompañar ese desarrollo, ese otro -el/la docente- puede reforzar la planificación, estructurarla, organizar clases específicas de revisión, aportar partes del texto, etc.

Cuando se formula una consigna de escritura, resulta clave que quien enseña sepa qué tipo de texto está solicitando -sus características, su estructura -y de acuerdo con el diagnóstico de su grupo qué complejidad implica su realización, cuánto es necesario guiar y cuánto sostener para su concreción.

Comenzar a pensar en los textos que circulan en un espacio y su complejidad es importante para diseñar una articulación progresiva durante los años de escolarización.

2.3. Oralidad

Entre los adolescentes podemos encontrar diferentes niveles de desarrollo de la oralidad en contextos formales que dependen de sus experiencias previas con “el material escrito, es decir, con un estilo de lenguaje escrito” (Borzzone & De Mier, 2020).

La capacidad de comunicarse de manera oral es fundamental tanto para el presente educativo como para el futuro de los estudiantes y requiere ser abordada de manera transversal en todos los espacios curriculares. Es por esto que uno de los mayores desafíos radica en la práctica constante de esta habilidad, especialmente en lo que respecta a su aplicación adecuada en diversos contextos comunicativos.

En nuestra escuela secundaria, la oralidad, suele limitarse a producciones informales o a situaciones de evaluación en la que los estudiantes exponen lo que dice un texto. Sin embargo, es crucial reflexionar sobre su valor como una herramienta esencial para enfrentar actividades comunicativas y cognitivas más complejas y elaboradas, tales como narrar, participar en discusiones expresando opiniones, realizar preguntas, presentar objeciones o exponer ideas con mayor profundidad y elocuencia. Para esto es importante observar y corregir ciertos aspectos claves tales como la realización de **buenas introducciones** que capten la atención de los oyentes, **hablar con naturalidad**, utilizar **información y fuentes confiables** al exponer ideas o expresar opiniones, así como la **utilización de ejemplos y la incorporación de ademanes** para hacer los argumentos más comprensibles.

Además, **cerrar con una buena conclusión** que resuma sus puntos principales y deje una impresión clara en la audiencia.

Por lo antedicho, debemos subrayar la necesidad de poner más énfasis en su enseñanza ofreciendo actividades que fomenten la producción de textos orales con un grado adecuado de desarrollo, de léxico preciso, con una organización coherente y elocuente. Por ello, es esencial proporcionar a los estudiantes herramientas que les ayuden a aprender eficazmente esta dimensión oral, asegurando que puedan manejar con destreza diversas situaciones comunicativas en diferentes esferas, como la personal, social y la académica.

También se debe enfatizar la importancia de contenidos como la exposición oral, la entrevista y el debate, trabajados con fines académicos en contextos específicos y para audiencias determinadas.

2.4. Vocabulario

El vocabulario de una persona abarca tanto la clase de palabras (por ejemplo: verbo, sustantivo) como su significado conceptual. En particular, el conocimiento del vocabulario influye en las tareas de lectura de dos maneras: por un lado, disponer de un vocabulario amplio favorece la comprensión; por otro, se aprenden más términos durante las actividades de lectura que en las tareas de memorización (González Fernández, 1996). En efecto, es fundamental enseñar el nuevo vocabulario de manera explícita antes de la lectura de un texto, acercando el significado de los términos desconocidos a través de definiciones simples y prácticas, lo que facilita su incorporación. Posteriormente, durante la lectura del texto, este vocabulario debe ser reforzado.

Por otro lado, conocer una palabra no es un proceso de "todo o nada". Existen diversas dimensiones involucradas en su comprensión. Así, una persona domina una palabra en profundidad cuando es capaz de elaborar una definición sobre ella, conoce sus connotaciones y significados múltiples, puede acceder a ellos con facilidad, sabe en qué tipos de textos se puede encontrar, selecciona situaciones apropiadas para utilizarla y es capaz de detectar su uso inapropiado (Beck & McKeown, 1991).

De esta forma, el vocabulario se expande tanto en amplitud como en profundidad. Este proceso se mantiene a lo largo de toda la vida, ya que es posible aprender nuevas palabras o descubrir nuevos usos y significados de las palabras que ya se conocen (González Fernández, 1996).

2.5. Consignas y propuestas que potencien la lectura, la escritura y la oralidad

Introducimos una reflexión sobre la enunciación de consignas, ya que son un elemento central en toda propuesta didáctica. El primer aspecto a considerar es que al elaborar un instructivo, el docente debe tener presente si lo que solicita implica un proceso de comprensión o de producción textual y, en consecuencia, debe guiarlo. En segundo lugar, es importante tener en cuenta el objetivo de una actividad concreta y de nuestra propuesta de enseñanza en su conjunto, ya que no es lo mismo promover la incorporación enciclopedista de conceptos que fomentar la construcción de formas de pensamiento, así como el análisis conceptual y metodológico propios de cada

asignatura. La claridad respecto a estos objetivos y a nuestras intenciones didácticas determinará la manera en que proponemos las actividades y cómo integramos la lectura y la escritura en ellas.

Dora Riestra (2004) considera que las consignas de trabajo son textos en sí mismos que funcionan como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza. Siguiendo a Leontiev (1983), plantea que toda planificación didáctica debe ser vista como una actividad orientada por metas, donde las acciones son clave para el aprendizaje.

Las consignas de tarea son fundamentales en la planificación didáctica, ya que se definen como textos que guían y organizan el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes realicen actividades de comprensión y producción textual de manera coherente. Cuando las consignas se planifican adecuadamente, pueden actuar como instrumentos de organización del pensamiento, favoreciendo la zona de desarrollo próximo del estudiante. Esto implica que, al ser consideradas como un andamiaje, las consignas pueden potenciar el aprendizaje de manera efectiva (Vygotski, 1978) o, por el contrario, obstaculizarlo.

Algunas de las estrategias que presentamos al final de este marco nos orientan acerca de cómo nuestras propuestas didácticas pueden ir fortaleciendo procesos avanzados de alfabetización.

2.6. Sujetos juveniles

Para finalizar este apartado, resulta imprescindible enfatizar que el diseño de las intervenciones didáctico-pedagógicas requiere considerar las particularidades del sujeto de aprendizaje (Ziperovich, 2006).

En la educación secundaria, los y las estudiantes están iniciándose en las culturas juveniles, que son diversas, y su relación con la cultura escrita y experiencia escolar puede variar significativamente a la de otros contextos, comunidades e incluso a la de otros estudiantes en la misma institución. Teniendo en cuenta las claves que sostienen el proceso-conciencia fonémica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión- y diagnósticos atentos a las realidades de los grupos, podremos pensar en el fortalecimiento de estos procesos base, de acuerdo con los destinatarios y el lugar en el que se encuentren con relación a la alfabetización.

En el reconocimiento de esas particularidades es necesario que nuestras dinámicas y planificaciones tomen en cuenta las tendencias juveniles, los “nativos digitales” pero también las relaciones dispares con las tecnologías de la información y la comunicación (Linne, 2018).

3. Estrategias y orientaciones didácticas

En el siguiente apartado, introducimos una serie de intervenciones didácticas que permitirán guiar y modelar procesos cognitivos, lingüísticos y metacognitivos para favorecer la comprensión, la producción textual y la reflexión sobre el proceso

de aprendizaje para su abordaje transversal y sistemático a lo largo de todo el nivel.

Antes nos gustaría recordar el concepto de fluidez lectora para hacer hincapié en que, para que se puedan fortalecer las competencias vinculadas a la lectura y la escritura, es necesario primero que se hayan automatizado los procesos de reconocimiento de palabras, de decodificación (relación fonema-grafema), de entonación y de comprensión del significado de la palabra en contexto. Muchas veces las dificultades se encuentran en que todavía estos saberes no se han alcanzado. Institucionalmente, se deben detectar estos casos para fortalecer los procesos y remediar aquello que no se alcanzó durante la alfabetización inicial (De Mier, 2015).

3.1. Estrategias para la lectura

3.1.1. Lectura dialógica

Se trata de un método sistemático de lectura en voz alta que permite a los docentes andamiar la comprensión y brindar, desde el propio ejercicio, estrategias que ayuden al estudiante a:

- Ampliar y profundizar el vocabulario.
- Jerarquizar la información y retener lo más importante.
- Entender las ideas que se presentan y poder relacionarlas entre sí.
- Inferir la información no explícita en el texto.
- Construir una representación mental del texto.

Para ello, las autoras Borzone y De Mier (2020) proponen tres momentos fundamentales en la lectura de todo tipo de texto. Dichos momentos marcan el paso a paso para asegurar la comprensión de palabras, de contenido, de referencias e inferencias.

Antes de leer, se realizan comentarios y preguntas para activar los conocimientos previos. **Esta activación no trabaja con la hipotetización a partir de una imagen o el título**, no se trata de adivinar de qué va a tratar el texto, sino de explicitar el problema o conflicto si es un texto narrativo, o tema central si es un texto expositivo. Además, es necesario trabajar con el vocabulario poco familiar o desconocido, y proporcionar el significado de las palabras que se consideran relevantes para la comprensión del texto. *Durante la lectura*, se realizan pausas para reformular el contenido del texto y recuperar el vocabulario. *Después de leer*, el docente formula preguntas que focalicen en las relaciones causales, eventos principales y permitan la reconstrucción del texto.

El concepto de lectura dialógica revaloriza la importancia de la lectura en voz alta en el aula. Se trata de una lectura sostenida por la intervención planificada del docente, quien anticipa la complejidad del texto, su propósito didáctico y los procedimientos necesarios para construir su representación. Esta metodología busca enseñar estrategias que permitan el desarrollo progresivo de la autonomía lectora según los textos propios de cada espacio curricular. Recomendamos este método también para el nivel secundario, porque puede contribuir al desarrollo de la fluidez lectora cuando esta todavía no se ha

logrado, pero también porque el objetivo es abordar textos de complejidad creciente y de esta forma el docente puede modelizar y guiar su abordaje hacia alcanzar una progresiva responsabilidad en la tarea.

Por otro lado, luego del abordaje dialógico de un texto deben pautarse relecturas en parejas, grupales, individuales.

3.1.2. Autoexplicación y lectura activa

Relacionado con el concepto de lectura dialógica, retomamos la **autoexplicación** y la **lectura activa** para fomentar propuestas transversales que guíen la **comprensión profunda**, pero que también atiendan al desarrollo de la competencia lectora (Mcnamra, 2004). Se trata de que, desde las propias consignas, el docente solicite la **explicitación del propósito de lectura**, así como el **reconocimiento del tipo de texto**, lo que permitirá determinar si el estudiante deberá analizar, por ejemplo, hechos históricos, caracterizaciones o argumentos. Junto a esto, se orienta la **autoexplicación**: mientras avanza con la lectura, el estudiante reformula el contenido del texto con sus propias palabras, establece relaciones entre la información y se plantea preguntas para profundizar su comprensión.

Luego de la lectura, el proceso se refuerza con elaboraciones escritas, esquemas, discusiones y consignas que orienten la aplicación de lo leído en otros contextos. Aunque estas prácticas suelen estar presentes en el aula, el desafío radica en que, cada vez que se asigne un texto para leer, su abordaje -en todos los espacios curriculares- no sólo implique la extracción de información, sino que fortalezca y explicita, de manera **sistemática y progresiva**, el proceso que el estudiante debe realizar para comprenderlo.

3.1.3. Selección de textos

Para fortalecer los procesos de comprensión es importante que se realice una reflexión permanente de los materiales de lectura que se utilizan. La evidencia sostiene que los buenos lectores, aquellos que aplican sistemáticamente las estrategias que mencionamos antes, realizan una mejor apropiación conceptual a partir de textos que les demandan mayores desafíos (Mcnamara, 2004). Por lo tanto, debemos progresivamente ir acercando a los lectores en formación hacia textos que requieran mayores esfuerzos inferenciales, pero para ello es fundamental la planificación, selección y una propuesta de actividades que sostenga esa lectura.

3.2. Estrategias de escritura

3.2.1. Escritura guiada a partir de la modelación del docente.

Es importante que el docente retome el proceso de escritura de textos: **planificación, textualización y revisión**. Antes de escribir, el docente planifica oralmente el contenido del texto. Esta situación puede desarrollarse de manera colectiva, con el

aporte o dictado de los estudiantes. En este caso el docente debe **estructurar el texto** a partir de la información que le brindan los estudiantes.

En este proceso, es necesario además, incorporar el vocabulario específico o adecuado, seleccionar la información relevante y ser explícitos cuando así se requiera. Luego de la finalización del proceso de escritura es necesario la revisión y corrección del texto construido. La revisión del texto requiere observar los errores, el vocabulario, la coherencia y cohesión, la puntuación y la ortografía.

Esta actividad de escritura modelada por el o la docente, sirve de ejemplo para que los estudiantes luego puedan abordar la escritura de forma autónoma, con un proceso claro y determinado.

En las situaciones de escritura colaborativa, el docente puede andamiar el proceso de planificación: pensar la situación comunicativa a la que se da respuesta, buscar información sobre el tópico del texto que se va a escribir, organizar la información en una estructura, seleccionar el léxico adecuado. (Borzzone y De Mier, 2020).

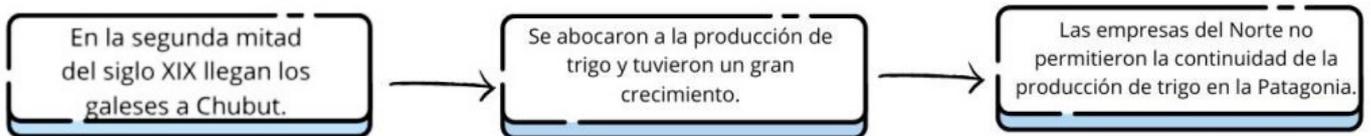
3.2.2. Escritura a partir de organizadores

Para planificar la escritura de un texto es oportuno comenzar a trabajar con organizadores textuales que marquen la estructura del texto y resuman el contenido.

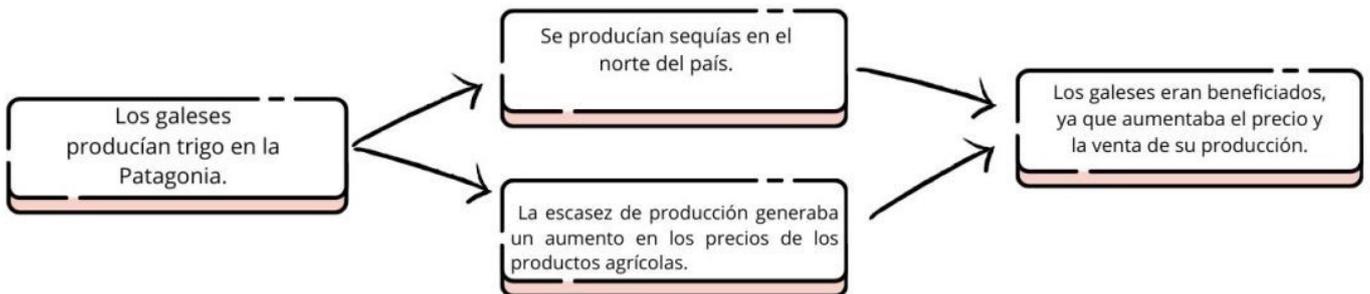
Hay diversos tipos de organización textual que se pueden trabajar previamente

a la escritura llana del texto. Resulta imprescindible que esta estrategia de organización textual se identifique previamente durante las tareas de comprensión lectora, con el fin de visualizar las relaciones que se establecen dentro de un texto.

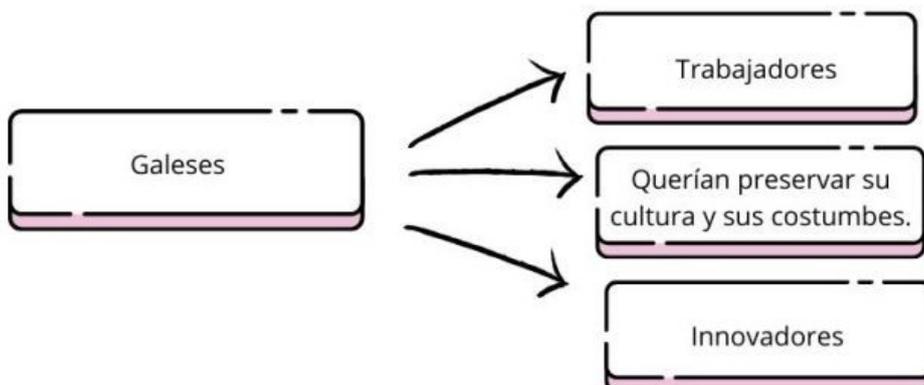
Organización temporal: se presentan hechos en un eje temporal.



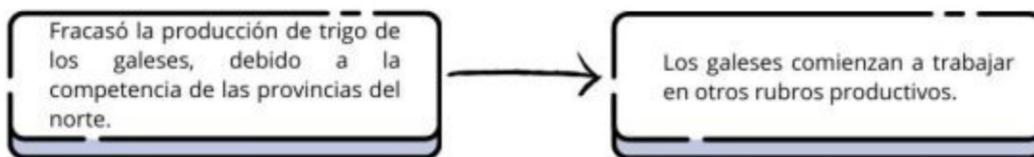
Organización causal: se establecen los vínculos causales entre hechos o elementos.



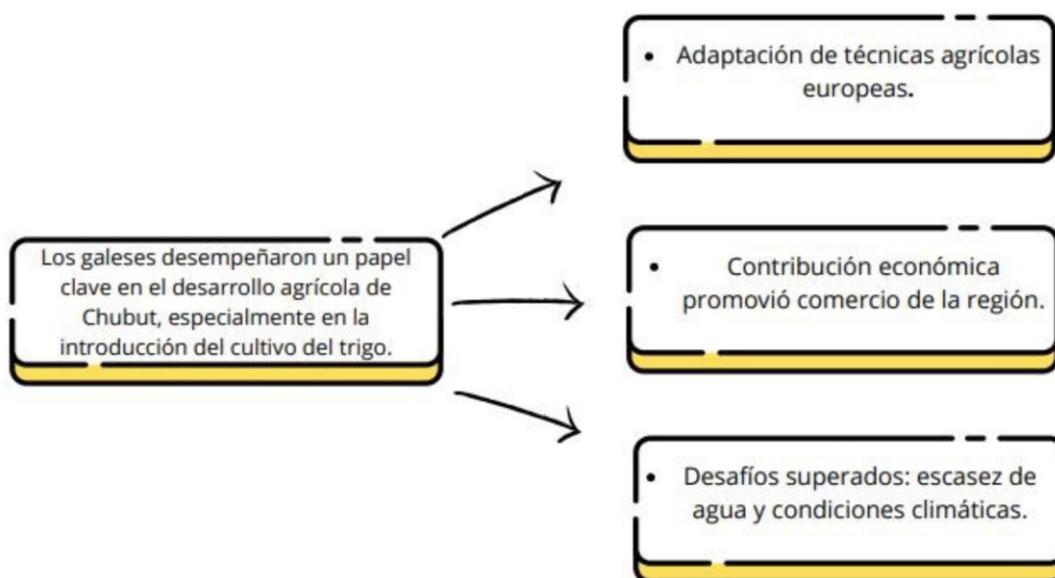
Descripción: se describen las características del elemento, lugar o personaje.



Problema- solución: se representa de la misma manera que la secuencia causal, solo que en este caso, el vínculo causal se rompe por la solución al problema.



Organización argumentativa: sobre un tema en discusión o de investigación se despliegan argumentos para sostener un posicionamiento (tesis/hipótesis).



3.2.3. Pautar, sostener y guiar la revisión de los textos producidos:

Es fundamental que durante las clases, se generen instancias de corrección de los escritos realizados. En este sentido, el docente puede establecer revisiones vinculadas al contenido del texto; pero también, atender al logro de la estructura textual, el sostenimiento del tema y la forma en que progresa la información, la claridad de las oraciones, el uso de conectores y el uso de vocabulario adecuado. El docente puede

elegir de acuerdo con la tarea realizada, en qué aspecto enfocar la revisión.

Por otro lado, las evaluaciones 2024 nos mostraron que es necesario recordar que la ortografía es también un aspecto a corregir de forma sistemática y continua en todos los espacios curriculares. Así también, para afianzar este aprendizaje, es fundamental propiciar la reflexión, explicitar la norma ortográfica y fomentar la toma de conciencia sobre el error.

La revisión debe estructurarse y planificarse como una dinámica áulica, es en la revisión, de hecho, donde podemos potenciar las posibilidades de escritura de nuestros estudiantes. Para ello, se debe tener claridad con respecto a qué estamos revisando y explicitarlo durante la actividad: cuestiones de contenido, de tipología textual, de expresión, de claridad textual, entre otros.

3.3. Reflexión sobre la tarea realizada

A partir de las distintas situaciones de aprendizaje resulta significativo que los estudiantes reconozcan el propósito de dicho aprendizaje y los logros obtenidos. Este proceso de metacognición y revisión sobre lo aprendido obra como recompensa al esfuerzo realizado, y ayuda a tener claridad sobre los saberes y habilidades alcanzadas.

4. Palabras finales

Este documento busca ser el punto de partida para una acción sistemática sobre un tema central: el derecho a leer y escribir como parte fundamental de un desarrollo pleno y autónomo. Garantizar este derecho requiere la articulación de los distintos actores e instituciones del sistema educativo.

Cada escuela deberá considerar en sus diagnósticos cómo leen y escriben sus estudiantes y a partir de allí generar propuestas sistemáticas, significativas y contextualizadas que den centralidad al desarrollo de estas competencias, *que no son exclusivas de los docentes de Lengua y Literatura*, sino que son transversales a todos los espacios curriculares. Esto implica asumir la corresponsabilidad que tenemos como docentes en el abordaje de las mismas.

Asimismo, a partir de propiciar instancias de intercambio y del seguimiento de los procesos que cada institución desarrolle, iremos profundizando aspectos conceptuales y metodológicos que nos permitan responder a los desafíos específicos que la enseñanza de la lectura y la escritura nos plantean.

5. BIBLIOGRAFÍA

- **Arrúe, J. E., Stein, A., Rosemberg, C.** (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina [en línea], *Revista de Psicología*, 8(16). Disponible en: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2429>
- **Barbero, J. M.** (2012). Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital [Conferencia]. Congreso Internacional de Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad de San Martín. https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo
- **Beck, I. & Mckeown, M.** (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En: BARR, R., KAMIL, M., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. (Eds.). *Handbook of reading research* (v. 2, pp. 789–814). White Plains, NY: Longman.
- **Borzone y Rosemberg** (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Red de apoyo escolar.
- **Borzone, A.** (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y la distancia [versión electrónica]. *Interdisciplinaria*, v. 22 n. 2., pp. 155-182.
- **Borzone, A. & De Mier, V.** (2020) Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 2. Programa de alfabetización para el desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo de los niños. Akadia Editorial.
- **Burin, D. I., Coccimiglio, Y., González, F. M., & Bulla Afanador, J. J.** (2016). Habilidades digitales y lectura en entornos digitales: Desarrollos recientes sobre comprensión lectora digital. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1). Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/301>
- **Cubo de Severino, L.** (Comp. 2007). Leo, pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Córdoba: Comunicarte-Lengua y discurso. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/situaciones-alfabetizacion-temprana-hogares.pdf>
- **Defior Citoler, S.** (2021, diciembre 16). Los cinco pilares de la enseñanza de la lectura. The Conversation. Disponible en: <https://theconversation.com/los-cinco-pilares-de-la-ensenanza-de-la-lectura-173026>
- **De Mier, V.** (2015). El desarrollo de la fluidez lectora en los primeros grados. 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata. ISBN 978-950-34-1264-0
- **González Fernández, A.** (1996). Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje. Tórculo Edicións.
- **Linne, J.** (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación* N.º 137, abril-julio 2018 (Sección Monográfico, pp. 37-52) ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X Ecuador: CIESPAL
- **Martínez Gómez, J.** (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes* / pp. 31-43 / vol. 11 No. 2 / julio-diciembre de 2012
- **McNamara, D.** (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector [versión electrónica]. *Signos-Lingüística* v.37 n.55.
- **Ministerio de Capital Humano de la República Argentina, -- Secretaría de Educación.** Resultados de Aprender 2023. Síntesis de resultados. Disponible Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_resultados_aprender_2023_1.pdf
- **Min. de Educación Provincia del Chubut** (2024). Evaluaciones muestreo secundaria 2024 Chubut Aprende, Primer Año.
- **Ong, W.** (1993). La escritura reestructura la conciencia. En: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (pp. 81-116). Fondo de cultura económica.
- **Resolución Ministerio de Educación Provincia del Chubut N° 03/2024.** ANEXO I Plan Provincial Integral de Alfabetización Chubut 2024-2027.
- **Riestra, D.** (2004). Las consignas. Su naturaleza. En: *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua* (pp. 55-60). Tesis doctoral (subida a internet octubre de 2004). Université de Geneve Faculte de Psychologie et Des Sciences De L'education.
- **Sánchez Abchi, V. & Borzone, A.** (2010). Ensayos e Investigaciones. Enseñar A Escribir Textos: Desde los Modelos De Escritura a La Práctica en el Aula. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 31, N°. 1, 2010, págs. 40-49
- **Taboada, M.** (2022). Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. Aique.
- **Vygotski, L.** (1978), *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- **Ziperovich, C.** (2006, 2da. edic.) Comprender la complejidad del aprendizaje. Colección Universidad. Universidad Nacional de Córdoba.

