

Prácticas del lenguaje<sup>1</sup>  
ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN EL JARDÍN Y EN LA  
ESCUELA PRIMARIA

Una propuesta de articulación entre niveles  
Material para el docente

## Introducción

En este documento presentamos las principales conceptualizaciones para organizar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva didáctica sostenida en los Diseños Curriculares vigentes de la Educación Inicial y Educación Primaria<sup>2</sup>. Incluimos algunos recorridos didácticos que permiten a los equipos docentes de ambos niveles garantizar la continuidad de la enseñanza a fin de que sus alumnos desarrollen prácticas de lectura y escritura en distintos contextos de uso del lenguaje.



Asimismo, procuramos fortalecer la tarea de asesoramiento de los equipos de conducción orientada a acompañar la organización de las propuestas de enseñanza en la alfabetización inicial.

<sup>1</sup> Equipo de Prácticas del Lenguaje: Alejandra Paione (coord.), Mariana Anastasio, Viviana Asens, María de la Gloria Carli, Pablo Clementoni, María Isabel Iacoponi, Flavia Porto. DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2016.

<sup>2</sup> Es importante señalar que la oralidad no ha sido objeto de desarrollo didáctico en esta material. No obstante, se encuentra presente como práctica en uso en las distintas situaciones planteadas.

## Continuidades en el proceso de la alfabetización

Formar a los niños como participantes activos de las culturas escritas es una responsabilidad compartida por la Educación Inicial y la Educación Primaria:

“La orientación del diseño curricular de Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial expresa coherencia y articulación con las propuestas de los diseños curriculares de los niveles siguientes. Por lo tanto, las instituciones educativas del nivel asumen el desafío de iniciar a los niños en las prácticas sociales de la lectura, la escritura, el habla y la escucha”. (*Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires*, 2008: 134)

Concretar este desafío demanda de las dos instituciones un fuerte compromiso orientado a lograr que todos los niños se vinculen socialmente con el lenguaje en interacción con otros y con diversos materiales de lectura, responsabilidad que va más allá del conocimiento de las “primeras letras”. Supone ofrecer múltiples oportunidades para que los niños participen en diversidad de situaciones en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar leer, elaborar interpretaciones propias sobre los textos que leen y confrontarlas con las de otros, recurrir al texto y a los elementos contextuales para esclarecer discrepancias o ajustar las interpretaciones, consultar con otras fuentes para obtener información o profundizar sobre el tema, indagar las intenciones del autor y opinar acerca de las ideas sostenidas en el texto, seleccionar entre varias propuestas de lectura en función de criterios y propósitos lectores definidos...; oportunidades para elaborar escritos en el marco de auténticas situaciones comunicativas, disponer de tiempo para planificar, producir borradores y revisar sus escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros...; oportunidades para escuchar y hacerse escuchar en diversos intercambios orales, hacer oír su voz para dar a conocer sus opiniones, comunicar informaciones, realizar reclamos, expresar ideas a favor o en contra de una posición... en fin, oportunidades para *ejercer las prácticas del lenguaje*.

Compartir esta responsabilidad con la escuela primaria no significa “escolarizar” el Jardín porque la organización particular de los tiempos y espacios como los propósitos de

enseñanza de ambas instituciones resguardan las especificidades propias de cada nivel. Así, si bien la educación inicial asume el compromiso de promover el proceso de alfabetización de los niños, esto no significa que los alumnos deben egresar del nivel leyendo de manera convencional y escribiendo alfabéticamente. Lejos de constituirse en una tarea ocasional y no planificada, supone organizar situaciones de enseñanza, variadas y continuas, para que los niños puedan desempeñarse como lectores y escritores aún antes de leer y escribir convencionalmente.

Por su parte, el Primer Ciclo de la escuela primaria tiene la responsabilidad primordial de lograr que todos los alumnos comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos. Esto no significa que el ciclo sea considerado como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como “descifrar” o “codificar”. Por el contrario, las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura se integre indisociablemente con la formación del lector y el escritor en los distintos ámbitos del mundo letrado en donde el lenguaje circula y se ejerce. (DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Pag. 91).

Al mismo tiempo que se reconocen las particularidades de cada nivel, es importante garantizar algunas continuidades y acuerdos que se sostienen entre el jardín y la escuela primaria. En ambas instituciones se proponen situaciones de enseñanza en donde se lee y se escribe con sentido, en contextos donde las prácticas resultan pertinentes porque se plantean problemas en los cuales es necesario leer y escribir para resolverlos, con textos diversos, completos y de circulación social; situaciones de interpretación y producción escrita en circunstancias claras de comunicación, con destinatarios y propósitos definidos; propuestas que permitan realizar aproximaciones sucesivas, reflexionar y transformar las propias ideas con las de otros compañeros, el docente y con distintos materiales escritos.

## Algunos recorridos didácticos

Las distintas situaciones de lectura y escritura se distribuyen y alternan en el transcurso de la Educación Inicial y la Educación Primaria. Para ello, se requiere que las decisiones sobre las diversidades que merecen ser consideradas y su necesaria continuidad y progresión sean tomadas en conjunto por los equipos directivos y docentes de cada nivel.

En este apartado del documento<sup>3</sup> se intenta ejemplificar cómo se articulan las diferentes situaciones de enseñanza en las salas del Jardín y los primeros años de la escolaridad primaria, tomando como referencia un hipotético relato con docentes de ambos niveles.

### Actividades permanentes de lectura y escritura

#### ➤ *Lecturas y escrituras cotidianas*

Patricia trabaja con niños de cinco años de educación inicial. Desde el inicio del curso destina un tiempo específico en la organización de las **actividades del día a día en las que los niños leen y escriben los nombres** con distintos propósitos. Por ejemplo, localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio o de un compañero para controlar la asistencia, identificar los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, firmar trabajos e identificar pertenencias, localizar y registrar el nombre del responsable de una actividad acordada por el grupo (bibliotecario, escolta de la bandera,

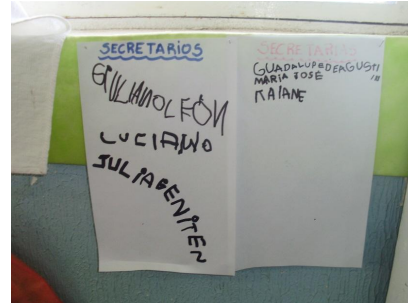


<sup>3</sup> Este apartado está basado en conceptos vertidos en DGC y E (2014), *El avance de los aprendizajes en el segundo año de la Unidad Pedagógica* Documento de trabajo destinado a directivos y docentes. Dirección provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/pnfp/documentos\\_primaria.html](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/pnfp/documentos_primaria.html)

ayudante en la distribución de materiales), identificar el nombre sorteado del compañero que se llevará la “bolsa viajera” que contiene materiales de lectura para toda la familia....



Jardín de Infantes N° 904 “Los ciebos”  
San Fernando. Buenos Aires



Jardín de Infantes de San Pedro. Buenos Aires

También propone situaciones para interpretar y producir **escrituras cotidianas relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar** que contribuyen a introducir a los niños en prácticas habituales de la vida cotidiana, por ejemplo, consultar el almanaque para saber en qué día de la semana “cae” un feriado, anotar el día de la visita al teatro u otros recordatorios en el calendario de la sala, buscar en el horario en qué momento hay música o está la merienda, guardar distintos materiales en cajas o latas con el rótulo correspondiente, localizar en la libreta índice de la sala el teléfono de un compañero ausente o registrar el de un compañero nuevo...



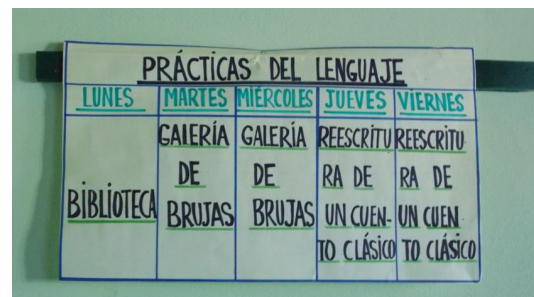
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	CLUB DE LECTORES	COLECCIONES	PROYECTO HADAS	PROYECTO HADAS	MESA DE LIBROS PRÉSTAMO
2º	JUEGO DE LA CAJA	HORA DEL CUENTO CENICIENTA	PROYECTO HADAS	MÚSICA	COLECCIONES
3º	JUEGO DE LA CAJA	LEER LOS DIENTES	VISITA: ODONTÓLOGOS	JUEGO DE LA CAJA	PLÁSTICA TRABER PINCELES
4º	VIDEO: DR. MUELIAS	EDUCACIÓN FÍSICA		JUEGO DE LA CAJA	LEER CUIDADO DE LOS DIENTES



Horario y agenda semanal  
1º año EPN°1. La Plata. Buenos Aires



*Agenda telefónica*  
1° año EPN°1. La Plata. Buenos Aires



*Agenda semanal.*  
2° año. Colegio Campos Verdes. Benito Juárez. Buenos Aires

En la sala de Patricia, también circulan **escrituras cotidianas vinculadas con propuestas específicas de enseñanza**. Estas escrituras asumen distintos formatos, por ejemplo, listas de títulos de obras leídas, cuadros con notas o conclusiones provisionarias relacionadas con temas que se indagan en la clase, repertorios de citas que pueden ser útiles para enriquecer producciones escritas (frases célebres, descripciones de personajes o inicios y finales de cuentos que se están leyendo)... y otros materiales escritos elaborados por el maestro y también por los mismos niños. Patricia siempre da lugar a que los niños tomen contacto con estas escrituras porque considera que identificar los nombres y tomar el lápiz para copiarlos o producir otros con diferentes propósitos son situaciones que cobran sentido para los niños y brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura.

Por su parte, Mariela trabaja con niños de primer año de la Unidad Pedagógica (UP). La mayoría de sus niños asistió sin interrupciones a la última sala del Jardín de Infantes en un contexto rico en oportunidades para involucrarse en una amplia gama de situaciones de lectura y escritura. Ella también reconoce el valor del nombre propio, no sólo desde el punto de vista personal y afectivo para los niños -ya que está vinculado con la propia identidad- sino también desde el punto de vista cognitivo porque conocer su escritura les permite comprender el mundo de las letras. Sabe que la presencia de los nombres y otras escrituras en fichas, tarjetas, etiquetas o carteles disponibles para todos no son parte de la decoración del salón sino producciones escritas circunscriptas al contexto del aula como un **ambiente alfabetizador** que promueve experiencias cotidianas con la lengua escrita. Asimismo, Mariela reconoce que la sola existencia de estos objetos en el aula no garantiza conocimiento. Por ello, también promueve una continua y sistemática interacción con propósitos precisos para que los niños sigan resolviendo problemas con el sistema de escritura. Así, cuando están listando los materiales que necesitan para la salida de campo y alguno de los niños le pregunta “¿Con cuál va ‘lupa’?”, Mariela le sugiere que consulte los carteles con los nombres porque allí está el de Lucía y Ludmila que le pueden servir; cuando los niños están completando los datos de las invitaciones para el acto escolar y plantean dudas: “¿Cómo se escribe ‘viernes’? ¿Y ‘mayo’?”, Mariela les propone realizar las consultas pertinentes: “Vayan al almanaque y fíjense donde dice ‘viernes’...”, “En el panel de los cumpleaños está ‘mayo’ ¿lo encontraron?”; cuando los niños están escribiendo en parejas la recomendación de un cuento de Roldán, Mariela los ayuda para revisar algunas escrituras: “A ‘piojo’ y ‘pulga’ le faltan letras, fíjense en la lista de personajes cuáles son las que faltan...”.

En el aula de primero el almanaque, el horario, las agendas (personales, de



cumpleaños, de lectura), las fichas de datos personales o libreta índice y otros organizadores siguen ocupando un lugar importante en la propuesta de enseñanza de Mariela con los matices que marca el contexto escolar. Las listas se diversifican y se elaboran otras con palabras o expresiones que brindan información ortográfica... También se incrementan y se profundizan las notas, cuadros, conclusiones colectivas y otras escrituras intermedias, producto de la actividad compartida en clase. La relación diaria con estos portadores les plantea a los alumnos de Mariela, cada vez más desafíos. Así, cuando los niños elaboran sus propias producciones escritas, confrontan con las escrituras convencionales y los llevan a intentar soluciones; algunas son respuestas de compromiso, otras dan cuenta de un avance en la comprensión del sistema de escritura. Por ejemplo: para muchos niños 'Susana' tiene que tener tres, 'Su-sa-na', hecho que al confronta con la escritura convencional del nombre les exige revisar sus hipótesis.

De este modo, a medida que Mariela propicia estas situaciones, los nombres y otras escrituras cotidianas se vuelven estables y se siguen consultando en la UP porque sirven de **fuentes de información** para interpretar y producir nuevas escrituras.

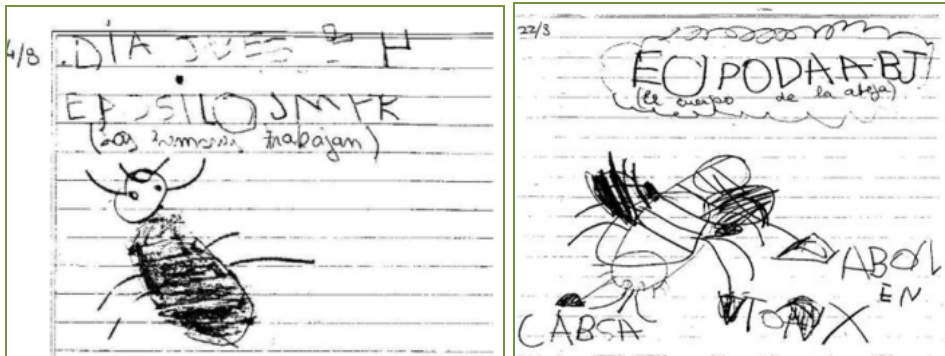
DANIEL		
NACÍ EN MIONE MISIONES		DANIEL VIVE CON SU MAMA PAPA EMANA TIO SU MAMA PAPA HERMANA Y TIO
CREENCIAS PAPA MAMA VAIESA PAPA MAMA VAN A LA IGLESIA		EL BARRIO OIOEODAE ODODAETU A YO VIVO LEJOS DE LA ESCUELA
A DANIEL LE GUSTA COMER IA UO PIZZA TUCCO	ALGUNOS MIEDOS YOTEQTOASAOA YO LE TENGO MIEDO A LAS HORMIGAS	A DANIEL LE GUSTA JUGAR A POA PELOTA

*Álbum del grupo.*  
1° año. EP N° 63. La Plata. Buenos Aires

En el marco de las actividades cotidianas, tanto Patricia como Mariela promueven el uso del **cuaderno de clase** con distintos propósitos. En el Jardín el cuaderno constituye una

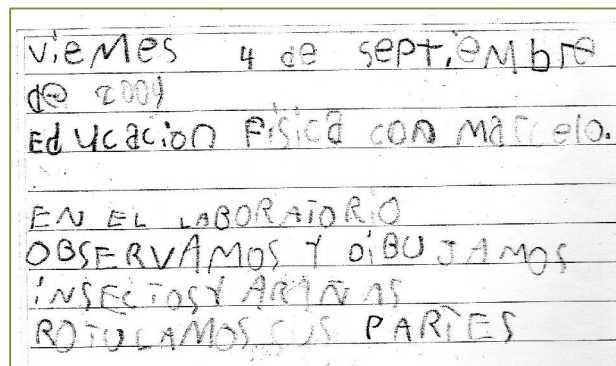


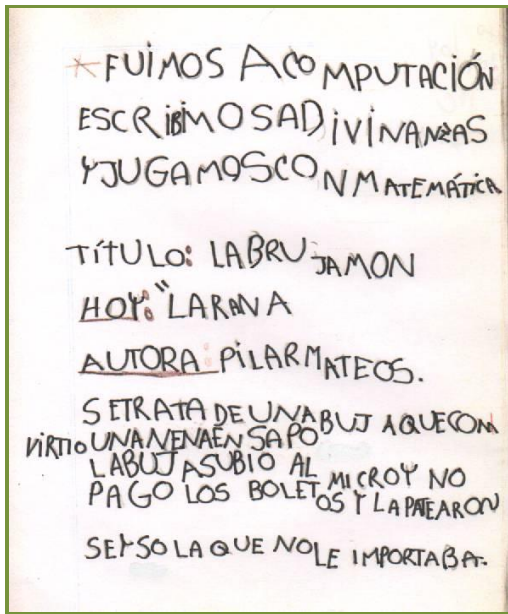
agenda para registrar sintéticamente trabajos realizados o anticipar actividades que se realizarán en días siguientes. Asimismo es un archivo adecuado para guardar notas que servirán de insumo en futuras situaciones de escritura o bien, para registrar algunas conclusiones arribadas en clase sobre una tema indagado.



Las abejas. Toma de notas. Tercera sección. Jardín N° 937. La Plata. Buenos Aires

En primero año, las hojas del cuaderno se incrementan y las anotaciones se diversifican aún más. Además de ser un organizador de las tareas diarias, el cuaderno de clase también es el lugar en donde se acopian notas con variados propósitos: para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario, para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos, para dejar constancia de lo que se sabe o entiende del tema hasta ese momento... En el desarrollo de estas notas, las prácticas cotidianas de escritura van asumiendo distintas posiciones enunciativas: escrituras individuales, en parejas, al dictado, diferentes copias (del pizarrón, de un texto...). El cuaderno se convierte así, en una constancia de la actividad diaria que facilita la comunicación con las familias. Al mismo tiempo, para ambas docentes es un documento valioso para apreciar y guardar memoria de la evolución de las escrituras de los niños junto con otras producciones que realizan en el marco de distintas propuesta de enseñanza.



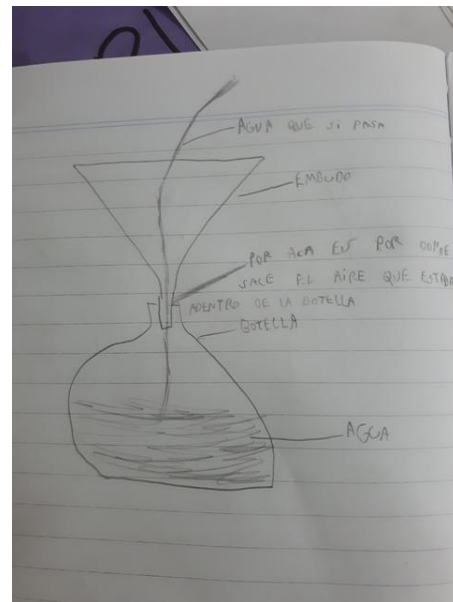
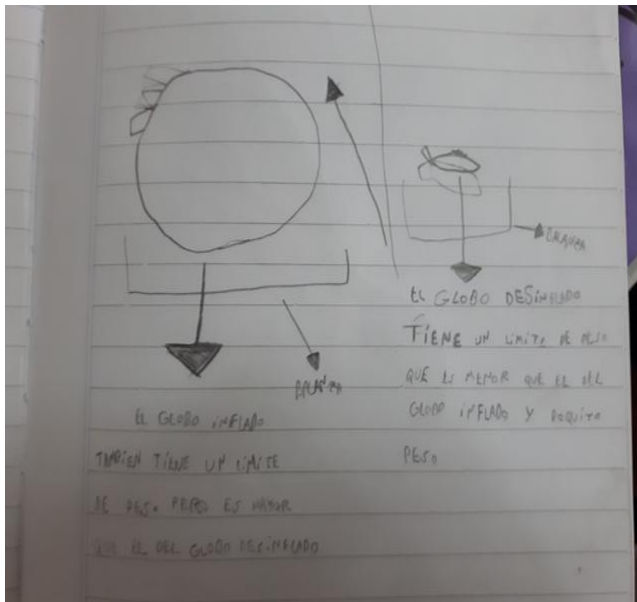


FUIMOS A COMPUTACIÓN  
ESCRIBIMOS ADIVINANZAS  
Y JUGAMOS EN MATEMÁTICA

TÍTULO; LA BRUJA MON  
HOY: "LA RANA"  
AUTORA: PILAR MATEOS.

SE TRATA DE UNA BRUJA QUE CON  
VIRTIO UNA NENA EN SAPO  
LA BRUJA SUBIO AL MICRO Y NO  
PAGÓ LO BOLETOS LA PATEARON  
SE HIZO LA QUE NO LE IMPORTABA

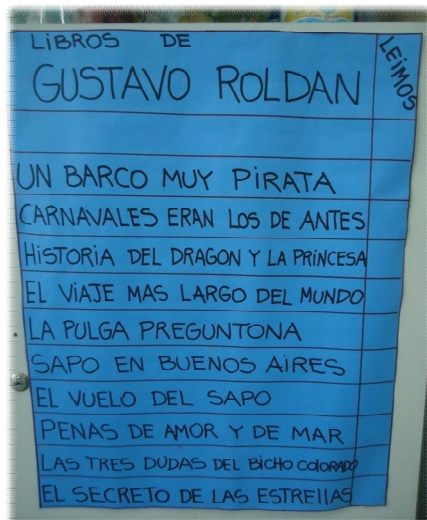
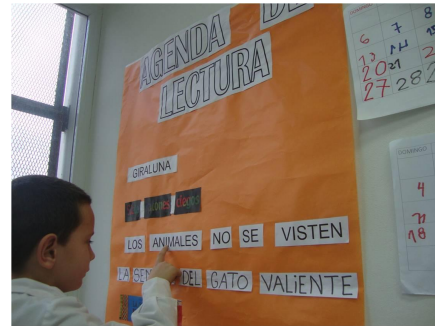
Cuaderno agenda.  
1° año. Escuela graduada J V. González. La Plata. Buenos Aires



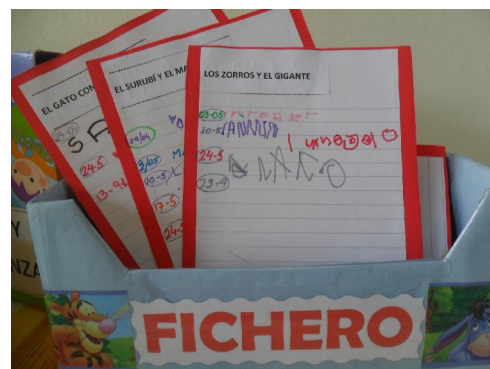
Cuaderno agenda.  
2° año. Escuela graduada J V. González. La Plata. Buenos Aires

➤ **Lecturas y escrituras en torno a la Biblioteca del aula**

Tanto Patricia como Mariela sostienen que la sala y el aula puede constituirse en un espacio sistemático de interacción entre niños, docentes y los libros. Por ello, desde el inicio del ciclo escolar ambas acuerdan organizar **las bibliotecas de la sala y del aula** poniéndolas en funcionamiento a partir de decisiones que tomaron juntas, en las que contemplaron que ciertos aspectos del espacio de las bibliotecas tengan continuidad entre los niveles, y que al mismo tiempo se garantice cierta progresión entre las propuestas. En este sentido, tanto en jardín como en primaria, disponen de un rincón del salón para ubicar un mueble o una caja con la mayor cantidad y variedad posible de materiales de lectura al alcance de los niños, organizan las **agendas de lectura** y los **registros de préstamos**.



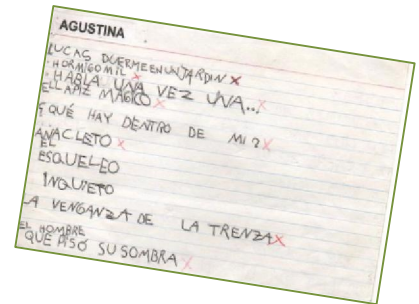
*Agenda de lectura*  
Jardín N° 930. Berazategui. Buenos Aires



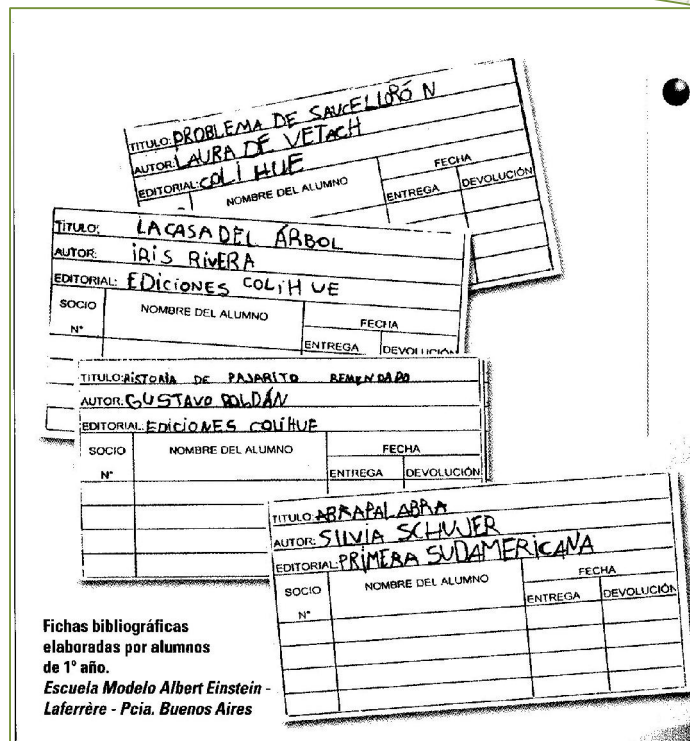
*Registro de préstamo*  
Jardín N°901. San Antonio de Areco. Buenos Aires

Para los niños del Jardín, copiar los títulos o dictarlos al docente, controlar en la agenda los títulos que se leerán en la semana, buscar el libro asignado, registrar su nombre en las fichas de préstamo, son excelentes oportunidades para que aprendan a leer y a escribir solos. Por eso, Patricia planifica estas situaciones con frecuencia y dedica a ello el tiempo necesario para que se apropien de las prácticas de lectura y escritura y también avancen en sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Por su parte, Mariela considera de gran importancia continuar con estas situaciones que suponen desarrollar prácticas de lectura y escritura en el marco de la gestión de la biblioteca del aula, pero incrementando el desafío que las mismas

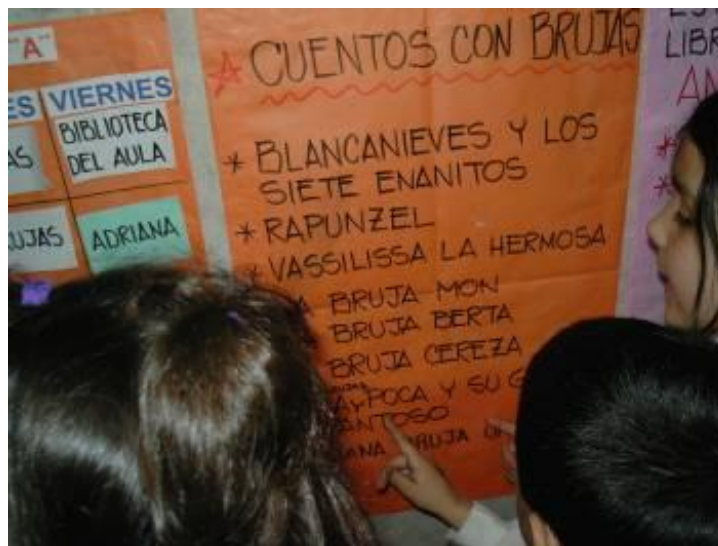


suponen. Así, los niños de primer y segundo año ordenan la biblioteca e incorporan nuevas obras adoptando criterios para su organización, agendan los textos que van a ser leídos y registran préstamos de los materiales, gestionando ficheros que pueden estar ordenados por títulos de libros, en lugar de estarlo por los nombres de los niños, como era el año pasado. Se trata de situaciones que se van diversificando y pueden ser resueltas con creciente autonomía para sostener el interés, ampliar y profundizar el horizonte lector.



Antes de iniciar el ciclo lectivo, los equipos de conducción y las docentes de ambas instituciones organizan encuentros conjuntos para garantizar la continuidad y progresión de

situaciones de lectura en torno a la biblioteca del aula. En este contexto, Patricia y Mariela comparten inventarios de títulos y exploraron los libros de la *Colecciones de aula*<sup>4</sup>. Como fruto de este intercambio, acuerdan posibles itinerarios de lectura contemplando diversidad de autores, géneros y temáticas. Patricia sabe que pensar en términos de itinerarios deja huellas en sus pequeños lectores porque cuando lee diversos textos que tienen algo en común, los niños le dicen “quiero otro como este”. Así, movidos por el deseo de cierta continuidad, los niños siguen con entusiasmo los cuentos con un personaje que transita diversas aventuras, reconocen las series o colección de editoriales por su formato y aspecto visual, pueden concentrarse en un autor o alguna temática en particular (historias de piratas, de princesas y castillos, de hadas y duendes, de abuelas y abuelos, etc.)



*Registros de títulos*  
1° año EP N°1. La Plata. Buenos Aires

---

<sup>4</sup> *Colecciones de aula*. . Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación. <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/>



*Cuentos con lobos. Biblioteca de la sala  
Jardín N° 92. Berazategui. Buenos Aires*

El trabajo con distintos recorridos lectores también promueve en los niños la posibilidad de volver a las lecturas conocidas. En este sentido, Mariela toma notas sobre los títulos que Patricia selecciona y leerá en su sala, con la posibilidad de revistarlos en el aula de primero y profundizar sobre ellos. También acuerdan encuentros para intercambiar las colecciones y así promover la circulación de libros y multiplicar las experiencias de lectura entre ambas instituciones.

En el marco de estas decisiones compartidas, Patricia y Mariela conversan acerca de las mejores condiciones didácticas para generar encuentros con los libros y promover la formación de lectores. Por ello, de manera sistemática ambas docentes preparan **sesiones de lectura en voz alta** e incluyen con frecuencia **momentos posteriores de intercambio sobre lo leído**. En esos espacios leen para que los niños se adentren al universo literario, planteando lecturas únicas y también, itinerarios más focalizados durante distintos períodos del año: seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje prototípico, de diversas temáticas o lugares específicos.

En un principio, en la sala de Patricia estos momentos son breves y los comentarios giran en términos de “Es lindo”, “Me gustó”, “¿Es cortito?”. A medida que sostienen y se diversifican



estos intercambios, los niños van siguiendo la lectura por lapsos cada vez más prolongados, valorando los textos literarios más allá del mero gusto personal como única apreciación posible: “Este es divertido porque tiene rimas”, “Me gustó cuando dice ‘todo cabe en un jarrito si se sabe acomodar’...”, “Tiene imágenes que te hacen pensar porque es del mismo autor que *Gorila*”, “Me sorprendió porque en este no apareció el cazador”.

Por su parte, Mariela propone a los niños de primero nuevos recorridos de lectura - previamente acordados con Patricia- e interviene para profundizar los espacios de opinión. Así, los niños van avanzando en sus interpretaciones y pueden apreciar las intenciones y estados mentales que regulan el comportamiento de los personajes de los cuentos, detenerse en la creación de climas y en la descripción de los escenarios en donde ocurren los hechos; pueden volver al texto para discutir un fragmento sobre el que se manifiesta una interpretación divergente o para comprender mejor un pasaje o descubrir detalles inadvertidos; pueden relacionar lo que están leyendo con experiencias vividas, con otros textos leídos, con películas u otras fuentes culturales; pueden seleccionar en las obras partes o episodios de su interés fundamentando sus preferencias, reconociendo más indicios para la interpretación; pueden empezar a brindar explicaciones que superen el simple impacto de la obra y descubrir que ciertos recursos lingüísticos tienden a producir determinados efectos en el lector...



*Lectura de cuentos y apertura de un espacio de intercambio*  
2° año. Escuela Graduada J. V. González. La Plata. Buenos Aires

La lectura literaria a cargo del docente se alterna con otros lenguajes específicos. Así, los distintos recorridos de lectura conviven con otras lecturas de periodicidad semanal. Se trata de oportunidades para abordar con los niños la lectura de materiales “complejos” (publicaciones científicas, enciclopedias o secciones especiales de algún diario) orientados con distintos propósitos: obtener información general, encontrar respuestas a ciertos interrogantes específicos, seguir en la prensa una noticia de actualidad.

Si bien muchos de estos textos son concebidos para un destinatario general que tiene experiencia como lector con variados escritos de circulación social, Patricia considera que es importante abordarlos desde edades muy tempranas en las salas del Jardín porque son valiosas situaciones que propician en los niños la construcción de conocimientos acerca de los textos y sus formas particulares de comunicar el contenido. A menudo, los niños de su sala que inician una experiencia de lectura en torno a estos materiales suelen incomodarse, se dispersan con facilidad y concluyen con opiniones del tipo: “¡No se entiende nada!”, “¡Es redifícil!” o bien, permanecen callados pareciendo no entender. Sin embargo, Patricia sabe que cuando el docente brinda diversas oportunidades para abordar estos textos con su ayuda, los niños van encontrando maneras de comprenderlos de un modo progresivamente más ajustado y autónomo. Así, pueden construir un sentido global de un texto informativo antes de detenerse en los problemas puntuales; pueden establecer relaciones entre los conocimientos previos, otras lecturas y las ideas que el texto aporta sobre un tema; pueden solicitar al docente relecturas para desentrañar el sentido de un párrafo que no se entiende o pedir más información que el texto omite –porque el autor dio por sentado que el lector ya la posee– para comprender los conceptos que comunica.

Del mismo modo, Mariela se propone avanzar en la lectura de estos materiales con su grupo de primer año para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos hechos o fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados. Las diversas interpretaciones que comparten sus niños le permiten saber qué están comprendiendo, qué ideas están elaborando, para ir



ajustando sus intervenciones y ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y de los recursos de la lengua que se emplean para transmitirlos.



*Lectura de textos que informan sobre la diversidad de infancias del mundo.*

3° año. Escuela Primaria N° 5.  
Ensenada, Buenos Aires

3° año. Colegio San Carlos  
La Plata, Buenos Aires

En el marco de la biblioteca, Patricia y Mariela también generan **encuentros sistemáticos de los niños con diversos materiales de lectura**. Para ello organizan “mesas de libros” y los invitan a seleccionar textos, a explorar y leer solo y/o con otros, hojear, saltar páginas, cambiar de libro, releer, observar y describir imágenes, intercambiar hallazgos y efectos que las obras producen, escuchar y dar recomendaciones...

En la sala de Jardín y en primer año, cuando los niños van comprendiendo qué son los libros y qué contienen, estas exploraciones son breves y la selección se orienta en términos de “Yo quiero el que tiene el perro en la tapa”, “Ese no, porque no tiene dibujitos”, “Me gustan los que tienen muchos colores”. A medida que Patricia y Mariela organizan estos encuentros con una frecuencia semanal o quincenal, los orientan para elegir qué leer o mirar según sus intereses y los ayudan a



*Exploración de libros de la biblioteca  
3° sección Jardín N° 910.  
La Plata, Buenos Aires.*

fundamentar sus preferencias. Además, les proponen explorar material específico - enciclopedias de animales, atlas, testimonios escritos del pasado- para localizar información sobre un tema determinado. Así, en el transcurso de la UP los niños de Mariela se van acercando a los textos disponibles, solos o con otros, sea para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer, para elegir cuáles se leerán en la semana, cuáles contienen la información que se busca o bien, para decidir qué llevar a sus casas en calidad de préstamo. Al hacerlo, recurren a los datos que acompañan el texto principal –lo que se informa en la contratapa o en las solapas de los cuentos; títulos, subtítulos o recuadros de materiales que informan...–, anticipan las características de las obras por los títulos que aparecen en el índice de una antología, en un catálogo o enciclopedia, por lo que se sabe del autor, del ilustrador o de la serie o colección porque ya se han leído otras obras, por las recomendaciones de otros lectores cercanos... En fin, van construyendo criterios de selección cada vez más explícitos y diferenciados, considerando aspectos específicos de las obras para justificar sus gustos literarios o responder a búsquedas de información.

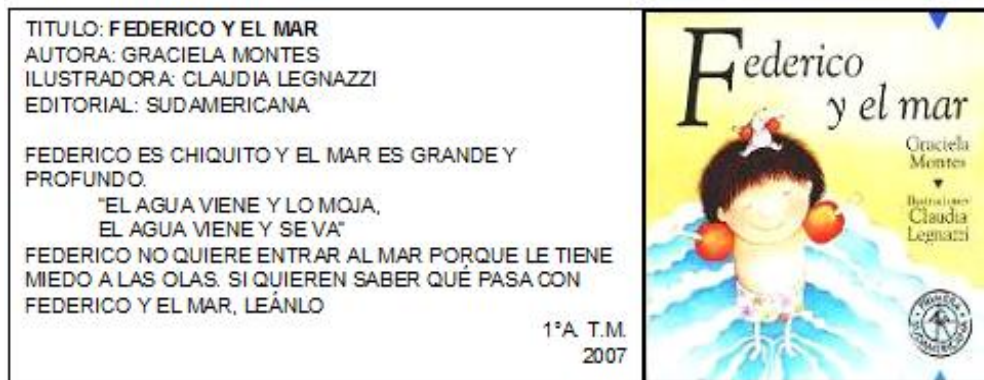


*Mesa de libros*  
1º año. Escuela Primaria N° 1  
La Plata, Buenos Aires

Muchas veces ambas maestras proponen **lecturas domiciliarias** –a través de préstamos o circulación de “bolsas viajeras”- **seguidas de comentarios compartidos en clase**, a la manera de una **ronda de intercambio entre lectores**. Al sostener estos espacios

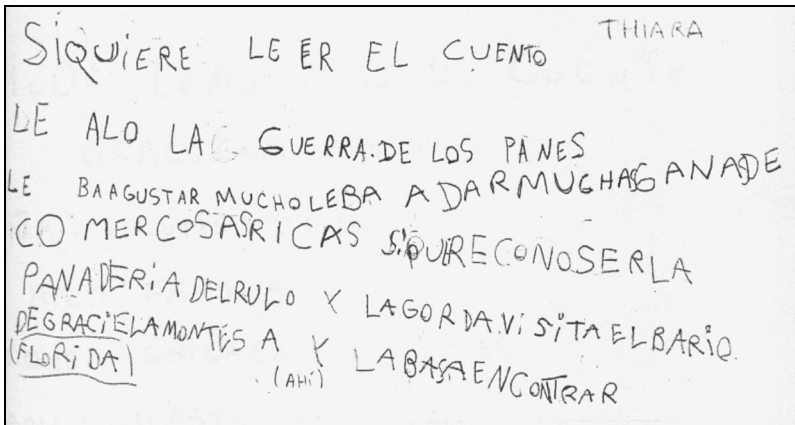
a través del tiempo y con una frecuencia definida se van generando valiosas oportunidades en los niños para compartir gustos y preferencias lectoras.

Los niños del Jardín suelen recomendar obras leídas. Muchas veces esta práctica la ejercen en la sala en forma oral. Patricia valora estas instancias porque permiten a los niños saber cada vez más de los libros y profundizar la formulación de criterios de elección. Por ello, plantea también situaciones de escritura de modo de diversificar los destinatarios y los circuitos de circulación de los textos. Así, propone a sus niños escribir **recomendaciones literarias por dictado al docente** para armar un catálogo de libros preferidos del grupo destinado a otras salas del Jardín y a los alumnos de primer año.



*Recomendaciones colectivas por dictado al maestro.  
1º año. E N° 1. La Plata, Buenos Aires.*

Por su parte, Mariela entiende que expresar opiniones sobre las obras y argumentar por escrito es una práctica valiosa para avanzar como escritores y profundizar en los textos literarios. Por ello, también propone escribir recomendaciones escritas alternando situaciones colectivas y en pequeños grupos.



Recomendaciones literarias. Escritura individual  
1° año. EP N° 72. Merlo. Buenos Aires

## Secuencias y proyectos de interpretación y producción escrita

### ➤ *Lectura y escritura en torno a los cuentos*

A partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios en los que Patricia y Mariela eligen qué leer y compartir con sus grupos, los niños profundizan su experiencia literaria en el marco de propuestas de interpretación y producción escrita; específicamente, en situaciones de lectura y escritura en torno a los cuentos de la narrativa tradicional y contemporánea.

Ambas docentes aprecian el valor formativo de las sesiones de lectura de cuentos porque saben que estas historias permiten a los pequeños lectores ingresar a mundos maravillosos, emocionarse en algún pasaje y divertirse en otro o retener el aliento hasta descubrir el misterio, enojarse con algunos personajes y establecer adhesiones o complicidades con otros, aventurarse en los distintos escenarios, tejer relaciones entre los cuentos, anticipar lo semejante en las historias y sorprenderse ante lo diferente... Asimismo, reconocen que estas historias permiten múltiples lecturas y relecturas y por lo tanto, ofrecen posibilidades de incluirlas en propuestas formativas que se pueden reiterar en ambos niveles con la impronta que cada institución con sus equipos docentes deseen proponer.

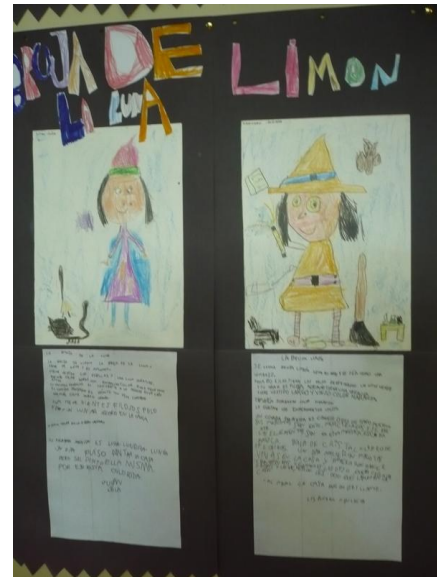
Para promover estas continuidades en la formación del lector literario, Patricia y Mariela organizan en períodos relativamente prolongados –uno o dos meses-, **proyectos de lectura y escritura en torno a los cuentos** cuyo producto final consiste en la **producción de galerías de personajes** con exposiciones de imágenes y textos descriptivos. Para ello, acuerdan previamente los títulos de los cuentos y los personajes prototípicos que forman parte de las producciones escritas de las galerías. Así, los niños de Patricia describen las hadas y los duendes de los cuentos, mientras que los niños de Mariela se dedican a las brujas y los lobos.



Toma de notas. Proyecto: Galería "Los lobos de los cuentos"  
1º año. Colegio Campos Verdes. Benito Juárez. Buenos Aires.

Al comienzo, las producciones de los niños del Jardín contienen enunciados breves y yuxtapuestos acerca de los personajes (“tiene alas de mariposa- tiene cabellos largos- tiene orejas puntiagudas- tiene un vestido blanco”). A medida que Patricia ofrece variadas oportunidades para escribir por sí mismo, atendiendo tanto a los problemas que se plantean en el uso del sistema de escritura como a los involucrados en la composición de un texto, los niños pueden discutir de manera cada vez más productiva con sus compañeros los textos que van escribiendo para la galería en un proceso que supone establecer fuertes relaciones entre la lectura y la escritura. De manera progresiva, en primero y luego en segundo año, los niños de Mariela van interiorizando la necesidad de planificar lo que se va a escribir

para la galería y anticipan aquellos problemas que enfrentaron al elaborar otros textos del mismo género. Mientras producen van considerando lo ya escrito para decidir cómo continuar, adoptan el punto de vista del lector cuando revisan y consultan obras leídas para recuperar algún dato, se preguntan si la información que agregan es suficiente y clara para describir al personaje y si es necesario, someten el texto a consideración de algún compañero; desarrollan una capacidad notable para detectar repeticiones innecesarias y comienzan a probar diferentes recursos del lenguaje para evitarlas; identifican ambigüedades cuando leen los textos de otros y pueden ofrecer sugerencias para resolverlas; plantean la necesidad de dar indicaciones al lector mediante el uso de distintos signos de puntuación, aún cuando no lo hagan de manera convencional ... Es decir, van aprendiendo a controlar sus propias producciones escritas.



Galería de brujas  
2° año. Escuela graduada J.V. González. La Plata. Buenos Aires

➤ ***Lectura y escritura para saber más sobre un tema***

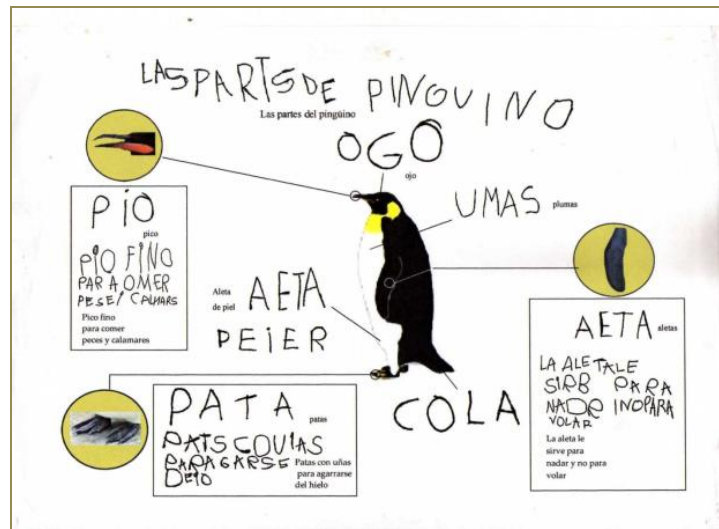
Desde el jardín, Patricia también introduce a los niños en propuestas de lectura, y escritura para saber más sobre algún contenido del ambiente natural y social. Esto supone búsquedas de información en textos diversos, sesiones de lecturas del docente y de los niños, modos de conservar y organizar lo que se va conociendo con diversos “escritos de

trabajo” (producción de listas, notas, cuadros) y la preparación de conclusiones orales o escritas para comunicar lo aprendido. Así, el interés de los niños pequeños respecto a saber más sobre los animales, justifica desarrollar en sala de cinco años un **proyecto de lectura y escritura sobre la diversidad en los animales** que involucra la enseñanza de algunos contenidos curriculares del área de Ciencias Naturales, más precisamente “Las partes del cuerpo de los animales”, con la posibilidad de profundizar en primer año sobre “Las coberturas del cuerpo de los animales” y continuar aprendiendo sobre “El tipo de estructuras utilizadas en el desplazamiento” en segundo año de la UP.

Para ello, ambas docentes organizan situaciones de exploración de materiales y de búsquedas orientadas en las que los niños, solos o en pequeños equipos, hojean páginas de libros, navegan en sitios de internet explorando títulos, subtítulos, índices e ilustraciones con el propósito de saber cuáles contienen información sobre los animales y luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa. El camino para localizar la información no está "despejado". Por ello, en las primeras exploraciones los niños suelen hojear rápidamente, se detienen sólo en las imágenes, parecen rastrear sin rumbo... La tarea de ambas docentes consiste en ir proporcionando ayudas o pistas en función de las características de los materiales y de las posibilidades lectoras de los niños para orientarlos a circunscribir dónde hallar lo que buscan. A medida que Patricia y Mariela reiteran estas situaciones con nuevos desafíos, los niños van localizando información de manera cada vez más ajustada, comparten hallazgos o discuten sus decisiones de elección ("Éste sí nos sirve porque hay fotos con flechitas que señalan las partes del cuerpo de los osos polares"; "No sirve porque es del desierto y los pingüinos no viven en los desiertos"; "Acá debe decir 'aleta' porque tiene la 'a'..."). Así, van confrontando sus primeras anticipaciones respecto del contenido y la forma de organizar la información que presentan estos materiales y van reconociendo los modos de interactuar con ellos con propósitos específicos.

Cuando los niños leen y escuchan leer los materiales seleccionados, alternando diversas modalidades de lectura -globales, locales, extensivas e intensivas- en función de los propósitos de búsqueda, de las características de los materiales y de los conocimientos que disponen, van profundizando cada vez más sobre el tema. En estas instancias, la

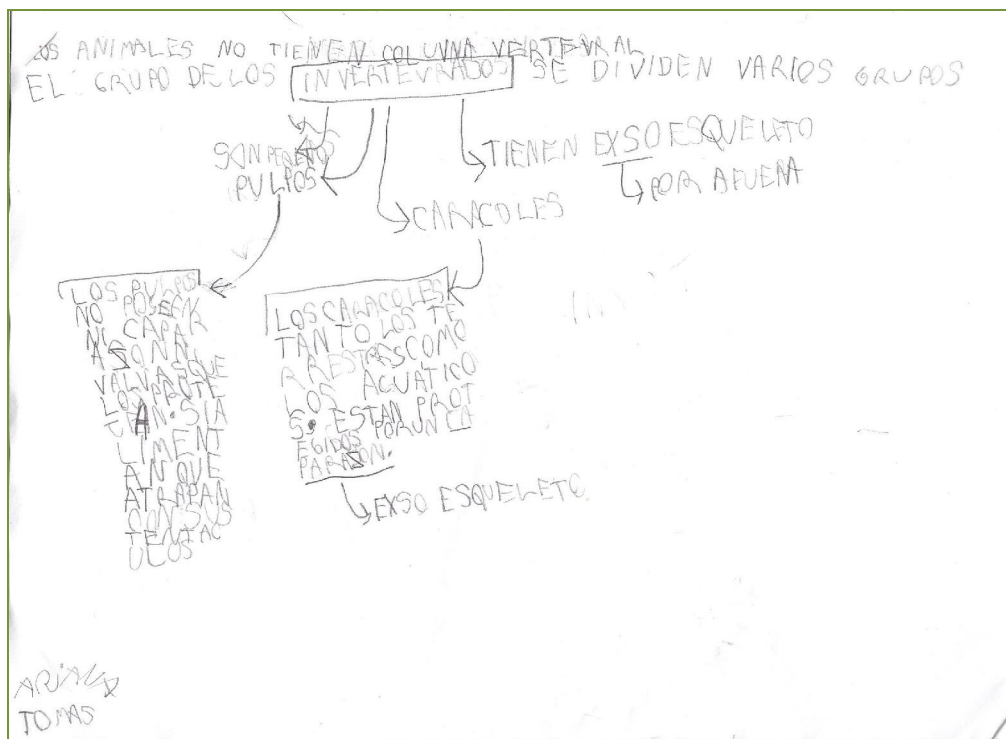
escritura se convierte en un apoyo insustituible. Por ello, Patricia y Mariela organizan situaciones para que los niños tomen notas para conservar la información y poder recuperarla en otras instancias del proyecto; para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos; para dejar constancia de lo que saben o entienden del tema hasta ese momento... Estos escritos son muy diversos –producción de listas y rótulos, toma de notas, completamientos de fichas y cuadros diseñados por el docente- y su elección depende de los propósitos y el contenido de estudio. Las docentes ayudan a los niños a apropiarse paulatinamente de estas prácticas de escritura en el marco del proyecto. Por ello, los primeros escritos de trabajo son colectivos y luego proponen alternar con escrituras por sí mismos (solos o en colaboración con otros). Tanto en Jardín como en primer año, Patricia y Mariela privilegian la escritura de rótulos y listas por tratarse de escrituras que ofrecen beneficios para reflexionar sobre el sistema de escritura, luego van alternando con textos más extensos y complejos como epígrafes, notas de enciclopedia... A medida que los niños profundizan sobre el tema y sobre la práctica de registrar datos relevantes, van tomando decisiones con mayor autonomía acerca de la información que se incluirá y la que se obviará, sobre la forma más adecuada de organizarla en función de los conceptos que se están abordando; releen y revisan sus escrituras mientras las producen, consultan fuentes disponibles reparando en sus diseños y el léxico propio de la disciplina...



*Animales del polo. Página de enciclopedia.*  
Sala Verde. Jardín Nuestra Señora del Valle. La Plata. Buenos Aires.



Después de indagar sobre la diversidad en los animales, poniendo en juego variadas prácticas de lectura y escritura al servicio del contenido disciplinar, Mariela se propone avanzar con su grupo en la profundización del tema abordado y, centralmente, en la forma de usar el lenguaje para comunicarlo, mediante exposiciones orales, armado de carteleras informativas, producción de fascículos de enciclopedias, etc. A medida que habilita el desarrollo de estos procesos en el aula, permite que, a la hora de escribir para preparar sus exposiciones orales o escritas, los niños comiencen a ajustarse cada vez más a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género. Se promueve así, una valiosa oportunidad para que sus alumnos se encuentren con los alumnos de la sala de Patricia para “contarles” todo lo que aprendieron sobre animales.



La diversidad en los animales. Toma de notas.  
2º año. Escuela graduada Joaquín V González. La Plata. Buenos Aires

### ➤ **Lectura de textos versificados**

Además de proyectos, Patricia y Mariela organizan otras propuestas con una duración menor para profundizar en la enseñanza de una práctica en particular. Por

ejemplo, luego de brindar situaciones en las que los niños disfrutaban de distintas canciones, adivinanzas, coplas y otras formas poéticas e intercambian efectos, formas y procedencias del género, organizan -durante un período acotado del año- una secuencia didáctica de **recopilación de textos versificados** que los niños prefieren para sí o para un destinatario acordado.

Ambas docentes valoran la potencialidad del lenguaje poético en la formación de lector literario. Además, reconocen que la estética del juego con las palabras, las repeticiones, la brevedad de los textos y su distribución “despejada” en el espacio gráfico son características que los convierten en textos privilegiados para que los niños realicen sus primeros pasos en la lectura. Por ello, acuerdan decisiones acerca de los textos con los que trabajarán con sus niños para garantizar la continuidad de esta propuesta literaria entre niveles. Así, Patricia decide recopilar canciones con los niños del Jardín, mientras que Mariela se aboca a la selección de poesías con los niños de primero.



*Mesas de libros: formas versificadas breves (coplas y canciones)*  
Sala de 4 años. Jardín N°905  
Chascomús, Buenos Aires.

En el marco de ambas propuestas las docentes promueven diversas situaciones para que los niños se formen como “lectores estéticos”, puedan apreciar la riqueza de los textos y reparen en la musicalidad de las palabras y los juegos del lenguaje. Las docentes saben que al propiciar estos momentos, las canciones, las poesías y otras formas versificadas se memorizan de tanto cantarlas o recitarlas. De este modo, los niños terminan conociendo muy bien los textos, condición fundamental para poder identificar las partes que se van

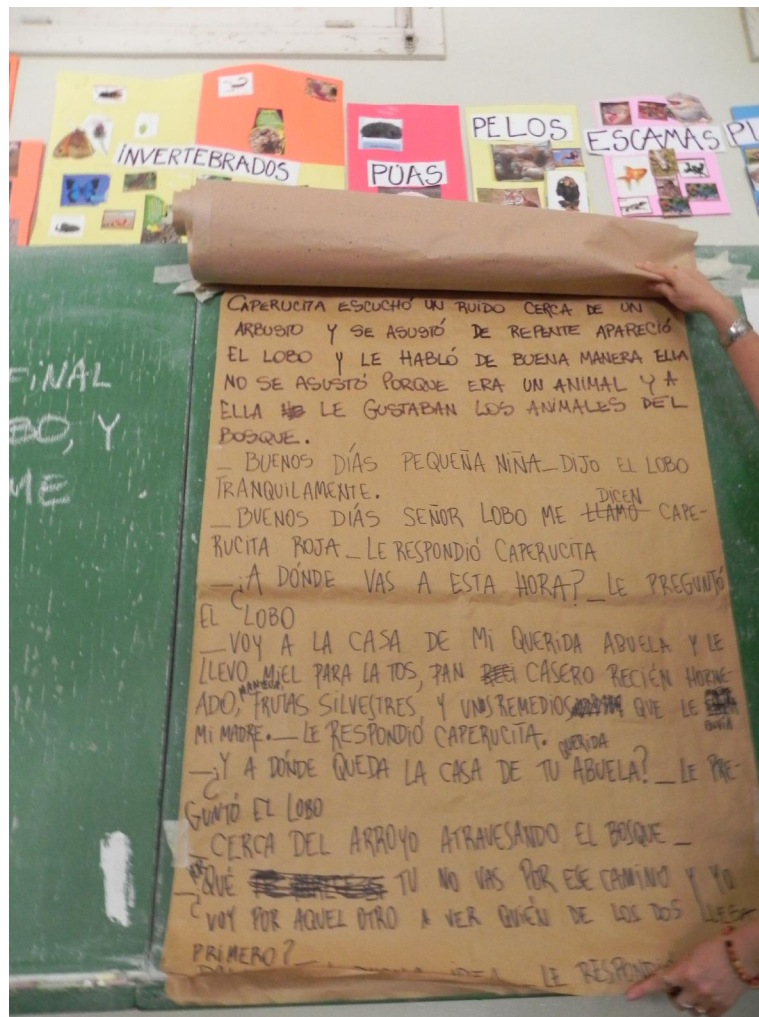
oralizando. Así, al mismo tiempo que favorecen el encuentro con las canciones y poesías, Patricia y Mariela se proponen brindar oportunidades para profundizar en la lectura por sí mismo, situación que a lo largo del Jardín y de la UP, plantea distintos desafíos.

Para los niños de Jardín y de primero año que están aprendiendo a leer, se trata de poner en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito, ajustando la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. A medida que Patricia y Mariela ofrecen a los niños frecuentes oportunidades de leer por sí mismos planteando verdaderos desafíos de lectura (*dónde dice* algo, *cómo dice* señalando con su dedito, *qué dice* cuando se está en condiciones de hacer previsiones ajustadas), podrán entonces utilizar cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido, poniendo en juego índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto. Para los niños de segundo año que han participado en varias situaciones para releer textos predecibles, pueden coordinar diversas informaciones de forma más ajustada en un proceso de verificaciones y autocorrecciones permanentes, conformando criterios cada vez más autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas.

➤ ***Escritura de cuentos a través del maestro***

Para profundizar en la práctica de dictado y en el lenguaje escrito, Patricia y Mariela desarrollan -en otro período del año- otra secuencia didáctica de producción escrita, específicamente proponen la **reescritura de un cuento tradicional por dictado al docente** luego de un intenso trabajo de lectura y comparación de versiones. Del mismo modo que en la producción colectiva de recomendaciones literarias, en esta propuesta los niños no deciden sobre el uso de las letras y otras marcas gráficas, eso es algo que Patricia y Mariela resuelven por ellos mientras dictan. De manera que los niños tienen la oportunidad de concentrarse en ciertos aspectos de la composición escrita, como la conveniencia de planificar algunas ideas antes de producir, modificarlas si es necesario, decidir en qué persona enunciar y sostenerla mientras se está escribiendo, la necesidad de releer mientras

se escribe, de revisar aspectos puntuales del texto que varían en función de qué y para qué se escribe... Cuando los niños dictan, presencian las decisiones que toma el docente al escribir acerca de cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos) y algunas pistas sobre su uso aún antes de que los niños puedan usarlas por sí mismos.



*Reescritura de Caperucita Roja. Dictado al maestro*  
Escuela graduada Joaquín V. González. La Plata. Buenos Aires.

A medida que Patricia y Mariela sostienen estas propuestas en las que ponen de relieve –a través de la acción misma de escribir frente a los niños– aspectos implícitos del proceso de escritura, los niños ejercen control progresivo no sólo sobre el proceso de

dictado sino también sobre aquello que dictan. De manera progresiva, en la UP los niños van tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de una manera diferente para ser dicho que para ser escrito, utilizan un léxico más cercano al que es propio del lenguaje que se escribe y del género que se produce, dan indicaciones cada vez más precisas acerca de la puntuación y espacialización, solicitan relecturas frecuentes de lo ya escrito para sostener el hilo del relato... Al mismo tiempo, escriben cuentos con nuevos desafíos de producción, por ejemplo, además de reescribir relatos de la tradición oral, incluyen transformaciones en las historias que se versionan, alternando prácticas de dictado al docente con escritura por sí mismo en pequeños grupos. Escribir con otros favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos (sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito), así como la adopción alternativa de roles en función de las necesidades de la escritura: mientras uno dicta, otro toma el lápiz para escribir; mientras uno relee, otro corrige...

### **¿Y las letras? ¿Cuándo se enseñan?**

En el marco de distintos trayectos formativos, Patricia y Mariela se han informado sobre los resultados de diferentes investigaciones psicolingüísticas (Smith, 1983; Goodman, 1982) que demuestran que el acto de lectura es mucho más que un mero descifrado; supone un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la construcción de significado. Asimismo, conocen datos del mismo campo que demuestran que este proceso no es ajeno a quienes se inician como lectores y que explican cómo los niños construyen hipótesis acerca de lo que puede estar escrito. Por lo tanto, las docentes saben que los niños no “inventan” sino que anticipan significados en función de índices que el texto y la situación proveen antes de lograr una lectura convencional.

Además, en las aulas de ambas docentes conviven distintas escrituras que responden a conceptualizaciones que los niños van construyendo para comprender la lengua escrita.

Ellas no se sorprenden de la calidad de estas producciones porque han leído los aportes que las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1979) han brindado en los últimos treinta años a la comprensión de las ideas infantiles sobre la escritura, estudios ampliamente difundidos que demuestran que los niños construyen hipótesis para apropiarse progresivamente del sistema alfabético de la escritura. Según estos aportes, lejos de producir marcas sin sentido, los niños siguen una regular línea de evolución que va desde la diferenciación de la escritura con otros sistemas gráficos, avanzan en la construcción de formas de variación de las escrituras en cuanto a la cantidad y variedad de letras para que las marcas “puedan decir algo”, hasta establecer relaciones entre oralidad y escritura.

Las docentes también saben que la adquisición del sistema de escritura es un proceso conceptual por medio del cual los niños van comprendiendo por aproximaciones sucesivas qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa; que este proceso no puede entenderse como un pasaje lineal o directo de lo oral a lo escrito, sino como un proceso de reconstrucción vinculado con las conceptualizaciones que los niños van construyendo a partir de los problemas que la misma escritura les plantea.

A partir de estas reflexiones teóricas, Patricia y Mariela han aceptado el desafío de organizar propuestas en donde los niños están autorizados a leer y escribir por sí mismos en interacción con otros y con diversos materiales de lectura. Desde una concepción de enseñanza que abandona la idea de presentar la forma y sonido de las letras como condición para abordar los textos, ambas docentes plantean diversas situaciones didácticas para que los niños desarrollan prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura.

Así, a medida que los niños avanzan como lectores y escritores y profundizan saberes acerca de los textos y los géneros, Patricia y Mariela brindan oportunidades para pensar: *¿cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir?* Por ejemplo, en el marco de las actividades permanentes de uso cotidiano, los niños leen y escriben nombres con distintos propósitos de uso social, también realizan otras lecturas y escrituras relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar, como los calendarios, horario escolar,

agendas (personales, de cumpleaños) y otros, mientras que en torno a la biblioteca del aula, localizan títulos en agendas de lecturas y fichas de préstamos. Es decir, desarrollan situaciones que ofrecen valiosas oportunidades para leer por sí mismos en un universo acotado de posibilidades y también, para escribir por sí mismo breves enunciados que dan lugar a que los niños empiecen a indagar la escritura.

En el marco de los proyectos mencionados, los niños de Patricia y Mariela también desarrollan situaciones centradas en la adquisición del sistema escritura, vinculadas con los productos finales. Algunas de esas situaciones forman parte de un álbum (álbum de los cuentos o álbum de animales, según el proyecto). Completar un álbum diseñado por el docente resulta una propuesta didáctica interesante para que los niños no sólo profundicen en el lenguaje escrito de los textos literarios o en algún aspecto del núcleo temático que están estudiando sino también, para leer y escribir por sí mismo rótulos, listas y epígrafes que acompañan las imágenes, textos muy privilegiados para pensar en las letras.

Patricia y Mariela saben que todas estas situaciones de reflexión permiten a sus niños entender progresivamente los aspectos básicos del sistema de escritura. Por ello, tienen en cuenta las mejores condiciones didácticas para promover su aprendizaje. Así, reconocen que las situaciones que favorecen que los niños aprendan a leer por sí mismos son aquellas en las que el texto resulta más o menos previsible porque pueden apoyarse en un contexto (material o verbal) y pueden disponer de conocimientos que les permiten realizar anticipaciones acerca de posibles significados del texto. Del mismo modo, saben que las situaciones que contribuyen a que los niños escriban por sí mismos son aquellas que les permiten poner en acción sus conceptualizaciones acerca de la escritura, confrontándolas con las de los otros, recurriendo a distintas fuentes de información disponibles en la sala y reelaborando sus producciones en interacción con sus compañeros y el docente. Ambas docentes sostienen que:

- a medida que los índices provistos por el texto se hacen cada vez más observables para los niños y son puestos en juego en situaciones que favorecen la coordinación

de informaciones, se acrecientan las posibilidades de acercarse a la lectura convencional.

- a medida que los niños van comprendiendo cuántas marcas gráficas se necesitan para escribir un enunciado, cuáles son las que se necesitan, en qué orden se deben poner, se aproximan a la escritura convencional.

Patricia y Mariela reconocen que este proceso de comprensión del sistema de escritura no es igual para todos los niños porque todos no aprenden lo mismo y al mismo tiempo, saben que idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en los diferentes niños porque en las aulas conviven niños que tienen diferentes historias de vida, pertenecen a diferente grupos sociales, realizan diferentes trayectorias educativas según las posibilidades de interacción previas con los diversos objetos de la cultura. Al mismo tiempo, saben que es importante acordar decisiones con sus equipos institucionales que permitan plantear alternativas de enseñanza tendientes a reorganizar los grupos para que todos avancen según sus posibilidades.

En el transcurso de este proceso, hay un momento en el que la institución escolar y la familia afirman “ya lee y escribe solito” y el niño descubre que sabe y se siente seguro al disponer de algunas prácticas fundamentales de lectura y escritura. Esto puede suceder durante algún momento del primer año o del segundo año de la UP, inclusive puede suceder en la última salita del Jardín, siempre que haya habido condiciones de enseñanza adecuadas, sostenidas, sistemáticas...

Ahora bien, alcanzar la lectura y la escritura convencional es un primer paso importante para el niño, pero aún no es suficiente porque le falta mucho más para aprender del lenguaje, de los géneros y los textos. Es un paso crucial para seguir avanzando e integrarse desde pequeño a una **comunidad de lectores y escritores**. Por ello, Patricia y Mariela dedican mayor o menor tiempo en poner en escena estas prácticas en función de las posibilidades de sus niños y los propósitos formativos de cada nivel, pero siempre resguardando un claro sentido comunicativo. Cuando esto ocurre, no sólo abren espacios



para que los niños lean y escriban sino también intervienen para que reflexionen sobre cómo hacerlo y puedan comprender mejor ese objeto de conocimiento.

### **Reflexiones finales**

Hemos compartido algunos recorridos didácticos que propician la articulación de situaciones de lectura y escritura entre la última sala de Educación Inicial y el primer año de la UP de la Escuela Primaria.

Si bien las situaciones presentadas se centran en el punto de convergencia entre ambos niveles, es importante señalar que la propuesta de articulación es mucho más amplia y compromete a los dos niveles de enseñanza en toda su extensión. Esto supone no perder de vista la naturaleza institucional de la propuesta.

Garantizar la continuidad de la enseñanza de la lectura y escritura entre el Jardín y la Escuela Primaria no es el resultado de lo que hacen dos maestros: es el trabajo colaborativo de los docentes en condiciones institucionales a través de la tarea conjunta de los maestros, la intervención de los equipos directivos y el asesoramiento de los inspectores.

En este sentido, los intercambios y acuerdos institucionales de trabajo, los espacios y tiempos compartidos, los recursos que se ponen a disposición y todo otro conjunto de iniciativas que dan sentido institucional a la propuesta, permiten establecer puentes entre los niveles de enseñanza, atendiendo siempre las continuidades y progresiones necesarias para generar cada vez mayores desafíos para nuestros alumnos a lo largo de la escolaridad.



## Bibliografía consultada

DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1* /Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

DGCyE (2008), *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, DGCyE, 2008.

[http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)

DGC y E (2008), *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela* / coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta\\_lectura.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf)

DGCyE (2008), *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Molinari, Claudia (coord.). La Plata.

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/la\\_escritura\\_en\\_la\\_alfabetizaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/la_escritura_en_la_alfabetizaci%C3%B3n_inicial.pdf)

DGC y E (2013), *La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria*. Documento de trabajo destinado a directivos y docentes. Dirección provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. Disponible en:

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos\\_de\\_trabajo/descargas/unidad-pedagogica1y2.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos_de_trabajo/descargas/unidad-pedagogica1y2.pdf)

DGC y E (2014), *El avance de los aprendizajes en el segundo año de la Unidad Pedagógica* Documento de trabajo destinado a directivos y docentes. Dirección provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. Disponible en:

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/pnfp/documentos\\_primaria.html](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/pnfp/documentos_primaria.html)