

LA TRAMA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Un tapiz de hilos, mundos y palabras para todas las infancias.



LA TRAMA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Un tapiz de hilos, mundos y palabras para todas las infancias.

Paula Basel



Título: “La trama de la Alfabetización Inicial: un tapiz de hilos, mundos y palabras para todas las infancias”

Serie: La escuela, comunidad de aprendizajes

Autoría: Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional – Municipalidad de Córdoba

1º Edición – Mayo 2025

Ciudad de Córdoba - Argentina

I. Título CDD 248

2025. Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional

direcgraldaydp@gmail.com

Autoridades que respaldan esta iniciativa

Dr. Daniel Passerini

Intendente de la Ciudad de Córdoba

Dr. Javier Pretto

Viceintendente de la Ciudad de Córdoba

Lic. Alicia La Terza

Secretaria de Educación – Ciudad de Córdoba

Lic. Sandra Martinelli

Subsecretaria de Educación Inicial, Primaria y Modalidades

Lic. Susana Amancio

Directora General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional

Equipo de Producción

Autora: Paula Basel

Lectura crítica: Susana Amancio

Edición y corrección de estilo: Paula Basel - Melina Storani

Maquetación de serie: Claudio Roldán

Diseño gráfico: Melina Storani

Ilustración de tapa: Pablo Bernasconi

Este material está bajo una licencia Creative Commons
Atribución- NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-4.0)



ÍNDICE

Palabras de la Secretaria de Educación Municipal p. 04

**Bienvenida de la Directora General de Aprendizaje
y Desarrollo Profesional** p.05

Presentación p.07

Una invitación para comenzar a conversar, a partir de una metáfora poética que nos acompañará en todo este recorrido

**Los saberes de la Alfabetización Inicial: tejer una
delicada trama didáctica** p.09

¿Qué entendemos por alfabetización inicial?
¿Cuáles son los aprendizajes que es necesario garantizar?

**La alfabetización y el arte de habitar:
casas de palabras** p.18

¿Los libros en el centro de múltiples escenas? ¿Explorar,
leer libros y conversar para dar los “primeros pasos”?

**Pensar las palabras, comprender el principio
alfabético: una discusión que no es nueva** p.26

¿El todo y las partes, la vista y el oído? ¿Qué tiempos
destinamos a la lectura y la escritura de palabras?

Para coser y bordar juntas y juntos

[A] Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos cotidianos p. 40
[B] Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos literarios p. 46
[C] Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos de estudio p. 54

Palabras finales p.58

¿Es posible integrar la comprensión del sistema alfabético de
escritura en la formación de lectores y escritores plenos y
felices, desde los inicios de su escolaridad?

Palabras de la Secretaria de Educación Municipal

La educación juega un papel fundamental en la sociedad contemporánea, ya que es un pilar para el desarrollo individual y colectivo de las personas. En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, la educación se convierte en una herramienta esencial para ampliar los horizontes y bienes culturales.

En la ciudad de Córdoba, el sistema educativo municipal desempeña un papel crucial en la formación de las futuras generaciones. Sin embargo, como en muchos otros lugares del mundo, enfrenta una serie de desafíos que requieren atención y acción para garantizar una educación de calidad para todos.

Como educadores, tenemos la responsabilidad de recibir a los estudiantes y ofrecerles las mejores propuestas de investigación, reflexión y acción. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la mediación con todas las dimensiones culturales, responsables de acompañar a los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Es en este contexto que nos acercamos para presentarles la serie: **"La Escuela, comunidad de Aprendizaje"**, un recurso especialmente diseñado para maestras y maestros de los diferentes niveles del sistema educativo municipal.

El propósito principal de esta serie es potenciar, complejizar y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula, brindando herramientas y ampliando estrategias que permitan a los educadores favorecer en sus estudiantes el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración.

Si las aulas se convierten en espacios donde se puede analizar y cuestionar la sociedad circundante, y donde se garantiza el acceso a los conocimientos esenciales para la participación ciudadana, entonces la educación se erige como una herramienta para su transformación.

Alicia La Terza
Secretaria de Educación
Municipalidad de Córdoba



Bienvenida

Estimados Equipos:

Sabemos que educar es una labor exigente, llena de desafíos, dudas y de obstáculos; pero también es una labor profundamente esperanzadora, que no cesa nunca de reinventarse y transformarse, entendiendo la enseñanza como una tarea vital, que requiere a quienes la llevamos a cabo, sostener a diario la pregunta sobre el sentido y el efecto de su labor. Es un trabajo desafiante que se sostiene desde la construcción colectiva y que realizamos a diario diversos sujetos, con distintas responsabilidades y cuestiones educativas entre manos, desde diferentes espacios de intervención; en vínculo permanente con las/os estudiantes, familias y comunidad.

Para respaldar este trabajo, la Secretaría de Educación asume la responsabilidad de generar mejores condiciones institucionales para que esta tarea colectiva se vuelva posible. Fortalecer los tiempos institucionales, propiciar las oportunidades de encuentro, de debate, de reflexión sobre el trabajo cotidiano, es una meta estratégica que las políticas educativas se proponen para este año que comienza. Llenar estos momentos de contenidos, enriquecerlos con el intercambio de ideas, con la lectura, con la participación activa y protagónica de cada uno es el aporte que esperamos de los docentes.

En este desafío, la Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional (D.G.A.y.D.P.) presenta el primer ejemplar de esta serie que denominamos: "La Escuela, comunidad de Aprendizaje".

Una serie que inicia con un primer documento que convoca a pensar a cada profesional desde su disciplina, qué objetos de la cultura pone a disposición de sus estudiantes y cómo media para posibilitar el acceso y apropiación a ellos. Un recurso que ha sido especialmente desarrollado para todos/as los/as docentes, con el propósito fundamental de potenciar, complejizar y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula. Como equipo técnico, aspiramos a que esta serie, contribuya a fortalecer los grupos de trabajo que se desempeñan en la escuela a diario, con la expectativa de que -entre educadores- resignifiquemos saberes y prácticas, que potencien los motivos que nos acercaron a "la opción de educar", que Meirieu explicita como:

"El trabajo pedagógico es eso, finalmente: buscar en forma constante y de manera renovada la vía para interpelar la inteligencia en el otro". Philippe Meirieu 2013

Susana Amancio

Directora General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional
Secretaría de Educación
Municipalidad de Córdoba



“Empecemos por el pueblo donde vivimos:
tenemos frutales, casitas triangulares
de color rojo, muchas flores y un río en el medio.
Todo está en su lugar, luce ordenado y precioso.
Se parece a los bordados que hace mi abuela.
A la vez, se dice que hay otro mundo, justo detrás del nuestro,
mucho más raro, con paisajes llenos de nudos,
hilos colgantes y animales extraños.
Se cuentan muchas historias sobre el Lado de Atrás
y sus habitantes misteriosos.
Pero ese lugar solo se puede visitar en sueños...”

**Niña protagonista en el libro-álbum
"La costura", de Isol
2021**



Presentación

“En todas las sociedades que utilizan la escritura, aprender a leer tiene algo de rito iniciático. Los niños saben que están más cerca de los mayores cuando son capaces de entender las letras. Es un paso siempre emocionante hacia la edad adulta. Sella una alianza, desgaja una parte superada de la infancia. Se vive con felicidad y euforia. Todo pone a prueba el nuevo poder. ¿Quién iba a sospechar que el mundo entero estaba engalanado con cadenas de letras, como una gran verbena? Ahora hay que descifrar la calle: far-ma-cia, pa-nad...e-ro, se al-quiiii-la. Las sílabas estallan en la boca como fuegos artificiales, lanzando chispas...”

Irene Vallejo (2023)

Bienvenidas y bienvenidos a este cuaderno de trabajo sobre los desafíos de enseñar y de aprender a leer y a escribir. Una invitación a reconocer distintos hilos de una trama delicada y compleja que iremos desplegando como un bordado artesanal abierto y en construcción, a partir de algunos aportes teóricos, debates, preguntas, lecturas y estrategias que nos ayuden a (re)pensar cómo organizamos la enseñanza para que todas las infancias puedan ingresar y participar desde el inicio en la cultura escrita, mientras logran comprender el principio alfabético y poner a prueba ese “nuevo poder”, que describe tan bellamente Irene Vallejo.

Porque sabemos que todavía existe la dramática situación de niñas y niños de 8, 9 o 10 años - e incluso adolescentes - que, a pesar de estar escolarizados, no aprendieron a leer y a escribir, y eso deja huellas profundas en toda su trayectoria educativa, en su historia de vida. En este sentido, se trata de relacionar todo lo que ya sabemos acerca de los modos en que las niñas y los niños exploran el mundo de la escritura con los aportes y desarrollos curriculares de los últimos años en torno a las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. Pero, como en el libro-álbum de Isol, quizá es tiempo de preguntarnos por otras maneras de considerar el mundo, por nuevas formas de mirar...

*“Me encanta oír las leyendas sobre el otro lado
y pensar que está ahí nomás, aunque me asuste un poco.
A veces me parece ver sus paisajes
en lo más profundo del río.
También lo imagino cuando llego al borde del pueblo,
donde está el bosque al que no me permiten ir
porque dicen que me voy a perder...”*

La costura, de Isol (2021)

Ver el otro lado de las cosas: el derecho y el revés, la trama y los hilos, lo abierto y lo cosido. ¿Lo que se puede ver del *Lado de Atrás* de una historia? Como en gran parte de los relatos de Isol, la protagonista es una niña curiosa e insistente, de esas que quieren explorar el mundo y están tratando de comprender cómo funcionan las cosas. Porque el mundo que la niña habita en "**La costura**" puede tener agujeros descosidos, lugares con fisuras, puntos de conexión con otros mundos. Y esos otros mundos, que al principio pueden provocar ciertos prejuicios y temores, pueden ser la oportunidad de un paseo por las certezas, las incertidumbres, las preguntas, los sueños.

A partir de esta metáfora, intentaremos plantear distintas puertas de entrada y ventanas para mirar, abrir la discusión, imaginar y crear mejores **condiciones de enseñanza** en la alfabetización inicial, que nos permitan fortalecer experiencias educativas generosas, amorosas y continentales. Desde un posicionamiento ético, pedagógico y político: garantizar desde los primeros grados de la escuela primaria el acceso a **derechos culturales fundamentales**.

Porque no es lo mismo aprender a leer que no saber leer, no es lo mismo tomar la palabra para que ingresen nuestros hilos y formar parte de ese "**inmenso tapiz**" (tejido bajo distintas circunstancias por tantos seres), que quedar silenciados, afuera: "Cada libro —cada novela, cada cuento, cada poema— contiene, con mayor o menor felicidad, una lectura del mundo y leer lo que fue escrito es ingresar al registro de memoria de una sociedad, a lo que esa sociedad considera por alguna razón perdurable; es entrar a ese inmenso tapiz tejido bajo distintas circunstancias por tantos seres (Andruetto, 2015).



*“¿Estaré soñando?
¡El Lado de Atrás parece estar cerca,
solo tengo que dar la vuelta!”*

La costura, de Isol (2021)

Los saberes de la Alfabetización Inicial: tejer una delicada trama temática

¿Qué entendemos por alfabetización inicial?

¿Cuáles son los aprendizajes que es necesario garantizar?

"Tiempo después, asciendo: ya puedo juntar letras. La eme extiende un rabito hacia la a. Al principio todo parece un embrollo, un lío de rayujos. Sigo adelante. Como soy zurda, restriego el puño por encima de los renglones al avanzar y los voy esfumando. Dejo una estela gris. Con la mano ennegrecida, continúo. Hasta que una mañana, sin darme cuenta, por sorpresa, le arranco el secreto a la escritura. Hago magia. Mamá. Los palitos y los redondeles cantan en silencio. He atrapado la realidad con una red de letras. Ya no hay solo líneas; es ella la que aparece de pronto en el papel: su voz tan bonita, las ondas de su pelo castaño, la mirada cálida, la sonrisa que enseña unos incisivos prominentes y, por eso, porque le dan vergüenza sus dientes desordenados, acaba siempre en un gesto tímido. La he llamado con mi lápiz, está ahí. ¡Mamá! Acabo de escribir y comprender mi primera palabra" ...

Irene Vallejo

En un contexto de profundas desigualdades sociales y educativas, nos parece importante volver sobre los sentidos que se juegan en el "**proyecto alfabetizador**" de una escuela y (re)significarlos desde nuestras propias biografías escolares, prácticas docentes, trayectorias institucionales, de vida y de enseñanza. Un modo de otorgar centralidad a la dimensión pedagógica e institucional, a los lazos entre las familias y la escuela, a las experiencias infantiles singulares en distintos contextos y territorios. Porque la escuela nació con el propósito de enseñar a leer y a escribir, llaves para acceder al mundo de lo escrito. Y aprender a leer y escribir es siempre una experiencia social situada.

Un punto de partida para pensar **la alfabetización como proyecto escolar** es reconocer que, a través del tiempo, el concepto de alfabetización y los alcances de lo que significa "estar alfabetizado" han ido cambiando. Algunas preguntas nos pueden ayudar a revisar la mirada:

¿Qué entendemos por alfabetización? ¿Qué significa estar alfabetizado? ¿Es posible definir de un solo modo (y de una vez y para siempre) el término "alfabetización"? ¿Estar alfabetizado a comienzos del siglo XX significará lo mismo que en el siglo XXI? ¿Estar alfabetizado en un contexto de cultura letrada dominante será lo mismo que en uno donde coexisten muy diferentes culturas (letrada, digital, mediática)? ¿Por qué poner el foco en la alfabetización inicial? ¿Cuáles son los principales desafíos en la construcción del proyecto alfabetizador en/desde la escuela? ¿Cómo imaginamos la tarea alfabetizadora cotidiana de una maestra o un maestro de primer grado?

Estas preguntas han sido respondidas de formas diversas a lo largo de muchos siglos y han generado extensas discusiones respecto de los mejores modos de enseñar a leer y escribir. Para profundizar este tema, desde una aproximación histórica, resulta muy interesante la lectura de los trabajos de Anne Marie Chartier (2004) y Berta Braslavsky (2003).

En el presente, contamos un punto de partida fundamental: los **marcos curriculares vigentes** de nuestro país y la jurisdicción reconocen que la alfabetización constituye un proceso social y cultural (no se trata de una adquisición natural), que implica **el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita**. Un *"continuum"* que se inicia en la primera infancia, con la alfabetización familiar y temprana, y se continúa desarrollando durante toda la vida. Su apropiación supone la participación en ricas y diversas situaciones sociales vinculadas con la lengua escrita, en situación escolar y a través de la mediación docente.

Conceptualizar la alfabetización inicial de esta manera implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la **lengua escrita** debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos, transmitirlos. Se trata de un proceso progresivo de apropiación de habilidades de lectura y de escritura que entraña grados crecientes de complejidad. A su vez, la alfabetización no solo se relaciona con saberes vinculados con la lengua escrita, sino que implica también el desarrollo de saberes vinculados con la producción y comprensión oral. Se trata, entonces, **de una definición amplia que supone continuidades entre el dominio del lenguaje oral, la lectura y la escritura:**

*"Cuando afirmamos que la alfabetización inicial supone el **ingreso a la cultura escrita** nos referimos a la participación, solas/os y con otras/os, en situaciones de lectura y de escritura, en la conversación sobre lo que vamos a escribir y sobre lo leído (siempre queremos compartir con otras/os las lecturas que nos gustaron mucho), a la preferencia por ciertos temas, personajes, autoras/es... Supone el acceso, al principio mediado, de esos bienes materiales y simbólicos que son los libros o textos, hoy disponibles en distintos medios, soportes, formatos. Pero eso no es todo. Supone el **dominio progresivo de distintos saberes**: conocer autores/as, libros, géneros discursivos, características y procedimientos para la comprensión y producción de los textos, vocabulario, y la ineludible **apropiación del sistema de escritura** (relaciones entre fonemas y grafemas) y de las **estrategias de lectura y escritura de palabras** para la progresiva automatización y autonomía". (Silvia González, 2022).*

El desafío de **formar a las y los estudiantes como practicantes de la cultura escrita**, desde el primer día, supone entonces una reorganización profunda no sólo de las prácticas de enseñanza y la organización de la clase, sino de la escuela toda. . Para superar desigualdades

en los puntos de partida y contextos de las infancias, debe constituirse en un proyecto con **intencionalidad política y pedagógica**. Por eso son imprescindibles una escuela y un docente que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y disponer conscientemente de una **cantidad y diversidad de estrategias** para llevar adelante esta tarea desafiante:

*"Si bien al ingresar en el Nivel Inicial y Nivel Primario, los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura, no hay que perder de vista que **la escuela sigue siendo el principal agente alfabetizador**. Por eso, en todos los contextos, ella debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la **continuidad de la alfabetización temprana** como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad". (Cuaderno para el Aula Lengua 1, 2006).". (Cuaderno para el Aula Lengua 1, 2006).*

Mucho se ha dicho y escrito sobre los desafíos en la alfabetización inicial. Sabemos que la historia de la escuela se encuentra estrechamente ligada a la tarea de enseñar a leer y a escribir. En el presente, necesitamos volver a poner en primer plano el **derecho de todas las infancias** a aprender a leer y escribir en los tiempos que implica la **Unidad Pedagógica**, para pensar de qué manera y a través de qué intervenciones podemos hacerlo posible desde cada escuela:

*"La palabra alfabetización se utiliza para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el **ingreso y recreación de la cultura escrita** que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (...) Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. **La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida** en el tiempo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena". (Cuaderno para el Aula Lengua 1, 2006).*

Se trata de una problemática compleja que demanda ser considerada en sus distintas dimensiones, a través de un entramado de miradas diversas. Berta Braslavsky insistía hace tiempo en la necesidad de una perspectiva situada y relacional:

“Creo que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Y de la pedagogía, en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas, en particular al psicológico, dentro del marco cultural de una realidad social concreta. Una postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial.” (Berta Braslavsky, 2004).

En esta línea de análisis, Silvia González (2011) ha señalado que la experiencia acumulada permite afirmar que asumiendo ciertos **presupuestos** acerca de la intervención docente, los procesos de aprendizaje, la naturaleza de las prácticas de escritura y lectura, la disposición de materiales, la organización del tiempo y del espacio, la construcción de ciertas condiciones institucionales de trabajo, **es posible que todos los niños y niñas tengan oportunidad de apropiarse de los saberes considerados relevantes en los plazos previstos para tal fin.**

Sin desconocer los efectos que genera la exclusión social en los modos de vincularse con la escuela y en los modos subjetivos de estar en el mundo, los avances en las investigaciones didácticas, así como el desarrollo de proyectos alternativos de enseñanza, permiten sostener que la respuesta a las **situaciones de repitencia** en la alfabetización inicial requiere de una **mirada integral.**

Nos encontramos en un momento de profundos debates en el campo, que podemos (re)significar y (re)situar desde las escuelas: para relacionar todo lo que ya sabemos sobre los modos en que las niñas y los niños pequeños se introducen en el mundo de la alfabetización, y aprenden a leer y a escribir, con las mejores maneras y estrategias que necesitan y podemos ofrecer para enseñarles y acompañar ese maravilloso y desafiante proceso. Es mucha la investigación sobre la enseñanza y mucha la experiencia docente documentada, de enorme riqueza. En este camino, siempre es bueno volver a las preguntas que surgen cuando las y los docentes reflexionamos sobre nuestras **“prácticas alfabetizadoras”**:

¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar mis estudiantes en su alfabetización inicial? ¿Hay que enseñar las letras? ¿Hay un método mejor que otro para enseñar? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Por qué mis estudiantes pueden contar y narrar historias increíbles de manera oral pero no pueden ponerlas por escrito? ¿Cómo ayudar a las y los estudiantes que leen muy despacio? ¿Y qué hacer cuando no separan las palabras cuando escriben? ¿Cómo pienso que mis estudiantes aprenden a leer y a escribir, y cómo enseño a leer y a escribir?

Sugerencias bibliográficas

Pensamos que estas preguntas resultan vigentes en un contexto muy sensible donde se plantean posiciones que se suelen presentar como irreconciliables. Por eso recomendamos especialmente la lectura completa del apartado "Enseñar Lengua en 1er año/grado" (páginas 16 a 29 del Cuaderno Lengua 1), donde se detalla el **conjunto de saberes de la alfabetización inicial** que deben abordarse de manera sistemática desde los primeros días de 1° grado. En distintos pasajes del Cuaderno para el Aula Lengua 1 se explicitan y detallan **tres grandes núcleos de saberes** de la alfabetización inicial, que podemos imaginar/pensar como los **"hilos de una trama"** que se deben **desplegar y entretrejer** de manera simultánea.



Enseñar Lengua en Primer Año/Grado
Cuaderno Lengua 1
Cuadernos para el aula
Ministerio de Educación de la Nación

Descargalo escaneando el QR

o ingresando al siguiente enlace <https://bit.ly/4jdiVD8>

— HILOS DE LA TRAMA —

Conjunto de saberes de la alfabetización inicial (deben abordarse de manera simultánea, sistemática, equilibrada):

- (1) Conjunto de saberes sobre las funciones que cumple la escritura, los propósitos que llevan a las personas a leer y escribir (para qué leemos y escribimos), en diversos **ESCENARIOS Y PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA**.

- (2) Conjunto de saberes implicados en la formación de "lectores/as" y "escritores/as", lo que supone conocer progresivamente cómo se hace para leer y escribir textos completos y diversos géneros textuales, el desarrollo de distintas habilidades y estrategias de **COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS** (procesos y conocimientos relativos al desarrollo discursivo).

- (3) Conjunto de saberes que involucra la comprensión del sistema alfabético de escritura, el desarrollo de conocimientos y habilidades que se ponen en juego en la **LECTURA Y ESCRITURA DE PALABRAS** (habilidades que, a medida que se automatizan, permiten el logro progresivo de la autonomía en la lectura y escritura).

Participar tempranamente en **situaciones de cultura escrita** permite a las niñas y los niños **comprender que la escritura es lenguaje**, que se usa para representar ideas, que se puede escribir lo que pensamos y, si leemos, ahí "dice algo". También descubrir que la escritura mantiene una relación estrecha con la palabra dicha oralmente. Y las funciones que cumplen la lectura y la escritura, los propósitos que nos llevan a leer y a escribir, qué es y para qué sirve la escritura (para qué leemos y escribimos).

¿Cómo se logra esto? Mediante **la implicación de las niñas y los niños** en las actividades que desarrollan quienes leen y escriben, y **conversando** sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente:

"Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participan en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee un cuento, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con el docente información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben un mensaje a las familias, cuando escriben notas y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar." (Cuaderno para el Aula Lengua 1, 2006).

Nos parece interesante sumar en este recorrido los aportes de Beatriz Diuk (2023), quien propone diferenciar claramente entre los procesos relacionados con la **comprensión y producción de textos orales y escritos**, por un lado, y los procesos involucrados en el **dominio del sistema de escritura**. Al mismo tiempo, es importante reconocer que ambos procesos no están desvinculados, que deben estar conectados: **"las partes de la alfabetización, esto es, los textos, las palabras, las letras y los sonidos, deben crecer juntas"**. Desde esta perspectiva, la discusión acerca de si se debe comenzar el proceso de alfabetización a partir de las letras o de los textos no tendría sentido porque si no se trabaja con todos estos niveles al mismo tiempo, el proceso de alfabetización no se desarrollará adecuadamente. **Ambos procesos deben "combinarse" entre sí para hacer posible la lectura y escritura experta, autónoma y fluida:**

- **Procesos y conocimientos de Nivel Superior:** desarrollo discursivo. Comprensión y producción de TEXTOS (orales y escritos): estrategias de lectura y escritura de textos. Estilo del lenguaje escrito, propio de los textos. Estructuras gramaticales complejas. Vocabulario.

- **Habilidades y conocimientos de Nivel Inferior:** comprensión del sistema alfabético de escritura. Lectura y escritura de PALABRAS. Estrategias de lectura y escritura de palabras. Reconocimiento de sonidos en las palabras. Conocimiento de correspondencias fonema-grafema. Ortografía.

Pero el carácter continuo de desarrollo hace que las distintas dimensiones no sean claramente delimitables en la alfabetización inicial: aunque las niñas y los niños adquieran todos estos conocimientos en forma más o menos simultánea, es posible y necesario **conocer la especificidad de cada "hilo" de la trama**, para generar una propuesta pedagógica que atienda a todas las dimensiones del proceso en la alfabetización inicial a partir de una intervención sistemática que incluye situaciones de enseñanza que apunten al **desarrollo de todos los saberes**.

La lectura y escritura de textos en las aulas alfabetizadoras demanda de nuestra parte una selección cuidada que permita que las infancias se encuentren con temáticas, estilos, estructuras y objetos de lectura variados. Esto implica el **abordaje sistemático tanto de textos literarios como no literarios**:

"Para que puedan saber qué materiales son de su interés, las chicas y los chicos necesitan avanzar en su conocimiento sobre qué diferentes experiencias y conocimientos se vehiculizan a través de los textos escritos, es decir, saber que habrá textos que les permitan aprender sobre el mundo real (por ejemplo, las enciclopedias, las curiosidades), textos que brindan orientaciones para actuar (los instructivos), textos que transmiten experiencias reales de los seres humanos (anécdotas, biografías), textos que crean mundos alternativos que son un artificio en el que la palabra y la imagen tienen una función estética (los textos literarios en general)." (Pilar Gaspar, 2022).

En cuanto a estos conocimientos y procesos de **Nivel Superior**, Silvia González (2022) organiza las principales situaciones de enseñanza que favorecen en la alfabetización inicial el **desarrollo discursivo**, la lectura y escritura de textos:

Situaciones de enseñanza

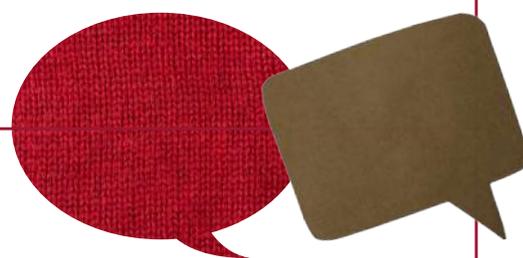
Lectura y escritura de textos en la alfabetización inicial

● **LECTURA COMPARTIDA:** la o el docente lee para las y los estudiantes.

● **LECTURA GUIADA:** la o el docente delega alguna tarea de lectura.

● **LECTURA INDIVIDUAL:** las y los estudiantes asumen la lectura, independientemente del punto de desarrollo en que se encuentren y de los lenguajes, medios y soportes en que lo puedan hacer.

Conversación (siempre) para compartir experiencias y a partir de lo pensado, leído, orientadas a la comprensión e interpretación de textos, a relecturas para recordar, verificar, descartar algún aspecto tanto del texto verbal como del icónico.



● **ESCRITURA COMPARTIDA:** la o el docente asume la escritura que niñas y niños le dictan.

● **PRODUCCIONES GUIADAS:** escritura de palabras, frases, breves textos a partir de lo pensado, vivido, leído.

● **ESCRITURA INDIVIDUAL:** las y los estudiantes asumen la escritura, independientemente del punto de desarrollo en que se encuentren y de los medios, soportes y herramientas en que lo puedan hacer. lenguajes, medios y soportes en que lo puedan hacer.

Conversación (siempre) para idear, en colaboración con la o el docente, lo que se va a escribir de modo individual y/o colectivo y para revisarlo y compartirlo, entre otras posibilidades.

En cuanto al desarrollo de las habilidades y conocimientos de **Nivel Inferior**, esta especialista destaca la importancia de:

- Reconocer la orientación de la escritura (de arriba abajo, de izquierda a derecha).
- Desarrollar conciencia fonológica: tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos.
- Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura (comprender el principio alfabético de escritura).

- Comprender el orden y la linealidad de las letras en la palabra, así como la separación de palabras entre sí.
- Identificar las letras, trazarlas y distinguirlas.
- Desarrollar conciencia ortográfica (conocer la ortografía de las palabras de uso).
- Construir un léxico mental de palabras escritas ortográficamente.

De esta manera, la enseñanza en la alfabetización inicial supone el desafío de diseñar y garantizar de manera sistemática y simultánea el despliegue de múltiples situaciones centradas en los distintos saberes que ya detallados.

Sugerencias bibliográficas

Como en gran parte de los relatos pergeñados por Isol, la protagonista es una niña de carácter fuerte, de esas que quieren arreglar el mundo. El disparador, una madre que le reclama haber perdido por tercera vez las llaves. A esto se suman los cuentos de la abuela sobre el misterioso Lado de Atrás. "En mi familia, eran las personas más grandes las más supersticiosas, las que veían fantasmas o contaban aventuras místicas y a la vez fascinantes", **cuenta Isol a Clarín**. La abuela –un personaje femenino que aparece por primera vez en rol protagónico en sus libros– y Lila parecen compartir una misma frecuencia y complicidad, mientras que la mamá es la voz racional. El mundo que Lila habita puede, sin embargo, tener **lugares gastados, lugares con fisuras** o puntos de conexión con otros mundos. Y esos otros mundos, que al principio pueden provocar resquemor, son por el contrario puertas a nuevas culturas y formas de mirar.



La Costura
Isol (Marisol Misenta)
Fondo de Cultura Económica (FCE)
Año 2022

Conocé más escaneando el QR
o ingresando a <https://bit.ly/43v4ISR>



La alfabetización y el arte de habitar: casas de palabras

¿Los libros en el centro de múltiples escenas?

¿Explorar, leer libros y conversar para dar los "primeros pasos"?

De niña creía que los libros habían sido escritos para mí, que el único ejemplar del mundo estaba en mi casa. Estaba convencida: mis padres, que durante aquella época de su vida eran gigantes espléndidos y todopoderosos, se habían ocupado, en sus ratos libres, de inventar y fabricar los cuentos que me regalaban. Mis historias favoritas, que yo saboreaba en la cama, con la manta hasta la barbilla, en la voz inconfundible de mi madre, existían, claro está, solo para que yo las escuchase. Y cumplían su única misión en el mundo cuando yo le exigía a la gigante narradora: ¡Más!

Irene Vallejo

Para la antropóloga francesa Michèle Petit (2015), el acceso a **prácticas culturales y artísticas** es un componente esencial del "**arte de habitar**", en estrecha relación con la posibilidad de encontrar un lugar (**ese territorio propio** que hace lugar a **otros** lejanos). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura contribuyen, desde la más temprana edad y a lo largo de toda la vida, a dar un espesor simbólico a lo que nos rodea, una profundidad a partir de la cual soñar, una suerte de reserva poética a la que siempre podemos volver.

Podemos decir que un hilo conductor recorre los trabajos y escritos de Michèle Petit, quien ha dedicado su vida a la tarea de investigar, escuchar, recopilar testimonios de lectores y experiencias de lectura especialmente en **contextos críticos**¹. Para esta autora, la lectura tiene mucho que ver con el espacio. Quizá este es el motivo por el que los **recuerdos de lectura** de muchas personas suelen estar asociados a los libros y a **metáforas espaciales**, en tanto experiencias ligadas a un continente más amplio (un país, un universo, una tierra lejana, un paisaje). Pero también a algo más íntimo, un amparo, un refugio, una cabaña, una choza:

*"El objeto libro y sus contenidos parecen conjugarse para hacer de la lectura una experiencia espacial (...) El carácter habitable sería, entonces, suscitado por el soporte, las imágenes y el texto. Y, en particular, quizá el **texto literario**, que los poetas acercaron desde siempre a un lugar en el que se habita. Leer, o escuchar leer en voz alta, sirve para abrir esos espacios, todavía más a aquellos que no disponen de ningún territorio personal. Los libros pueden ser otros tantos **hogares prestados**, un medio para recomponer sus cimientos espaciales". (Michèle Petit, 2015).*

¹ Michèle Petit fue invitada este año por el Plan Provincial de Lectura, en el marco del Ciclo de Conferencias del Festival de la Palabra 2024. Su conferencia: "Porqué transmitir la literatura y el arte en tiempos de crisis", se encuentra disponible en la página web del Plan: <https://lecturacba.wixsite.com/lectura>

Yolanda Reyes (2019) sugiere también que cada persona va construyendo su propia **"casa de palabras"**, se va apropiando del código a través de sus propias **experiencias vitales**. Por ser parte de una historia escrita con palabras, necesitamos de esas **"envolturas de palabras"** -historias, cuentos, poemas- que logran reunir a los que están llegando al mundo con los que llegaron hace tiempo y también con los que ya se fueron. Leer es asistir a esa **conversación**, entre los que están -aquí y ahora-, los que viven lejos o murieron y los que vivirán cuando no estemos. Para cada lector, **leer y recordar sus lecturas**, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar un trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizarán jamás, pero que son una parte de sí mismo:

*"Por hablar ese **"idioma otro"**, y por nombrar esas **"habitaciones propias"**, la literatura se lee, se siente desde la propia vida. El que escribe estrena las palabras y las reinventa cada vez, para imprimirles su huella personal. Y el que lee literatura recrea ese proceso de invención para descifrar y descifrar-se en el lenguaje secreto de otro (...) Nuestros niños, niñas y jóvenes están inmersos en una cultura de la prisa que los iguala a todos y que les impide refugiarse, en algún momento del día, o incluso de su vida, en lo profundo de sí mismos. **De ahí que la experiencia del texto literario y el encuentro con esos libros reveladores sean hoy más necesarios que nunca como alternativa para ir construyendo esas casas interiores.**" (Yolanda Reyes, 2019).*

Para Yolanda Reyes, además del contenido de la historia, **los cuentos y la voz** son el pretexto para mantener a los seres queridos sujetos en ese **tejido de palabras** y en la aventura humana de construir sentido: "Para evitar quedar librados a su suerte entre los monstruos que pueblan las infancias, niñas y niños piden un cuento y otro y otro". La autora sugiere que quizá leemos para revivir ese ritual, ese triángulo amoroso. **Quizá en esa escena inicial se encuentra la clave de cualquier proyecto de lectura y de alfabetización:** de un lado, los libros; del otro, los lectores. En el medio, en la mitad, maestras y maestros que propician los encuentros para que cada lector comience a descifrar, entre tantas palabras, las que necesita para inventar su **"casa imaginaria"**.

Ahora bien, ¿cómo hacer para ayudar a construir, disfrutar y dar sentido a la **experiencia de la lectura** desde los inicios de la escolaridad? En este recorrido, es importante (re)significar y poner en valor el lugar de las y los **docentes** y sus **"mediaciones culturales"** (Casas, 2024). Solo así será posible promover una **pedagogía del amor a la lectura** que da cabida a los intercambios, a la imaginación, a la sensibilidad. Michèle Petit ha señalado que resulta fundamental comprender cómo se despliega la tarea, el oficio artesanal, de quienes acompañan hasta lugares en los que es posible asomarse a esa otra realidad vital:

*“Los promotores de libros, entre muchas otras cosas, llevan hacia esas nubes, ese continente, esa dimensión fundamental de la vida demasiado denegada, demasiado desacreditada: **lo que podría ser, lo que habría podido ser, ese otro mundo, lejano y familiar**, que proyecta su sombra o su luz sobre nuestros gestos cotidianos.”* (Michèle Petit, 2025).

María Emilia López propone aproximarnos a la **experiencia de la lectura** en la primera infancia, porque la infancia temprana constituye un territorio fértil y novedoso para las prácticas artísticas, educativas y culturales. Y plantea que es necesario ampliar la mirada: al principio, las niñas y niños más pequeños necesitan de la **lectura de otros** hacia ellos, entonces allí hay algo más que el acto de **“LEER”**. Porque cada experiencia de lectura con ellos contiene marcas propias de la subjetividad de “quien lectura”, sus formas personales de decir, de relacionarse con las palabras, con el juego, con el tiempo, con la ternura, con la ficción, su amabilidad:

*“**Lecturar es producir ese baño narrativo, lingüístico, poético**, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector. **Lecturar reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar**. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura.”* (María Emilia López, 2021).

Lecturar como intervención cultural y afectiva que alimenta la **“capacidad metafórica”** de chicos y grandes. Lecturar como posibilidad de (re)significar y (re)inventar **otras formas de mediación** en un mundo más cálido y con permiso para la fantasía, la pregunta, el descubrimiento, el encuentro... Para que aprender a leer sea deseable y para que la lectura sea de todos, para mejorar la cantidad y la calidad lectora de nuestras infancias.

El trabajo con libros supone una relación diferente con lo escrito, ya que el lector necesita moverse entre índices, títulos y subtítulos, y así toma conciencia de que cada libro es una “totalidad” que lo está esperando para seguir leyendo. Al mismo tiempo, en la lectura también inciden la corporeidad, las texturas de las hojas y de las tapas, los colores y a los matices, al abrir, cerrar y hojear de contrabando. **Un libro conserva algo de misterio, un enigma que promete ser descubierto:**

"A veces los cuentos son invisibles, pensará la niña de la nuez. Salen de la boca de las personas y agarrados de la voz se le van metiendo dentro a uno por el oído (...) Otras veces están guardados dentro de un libro, seguirá pensando. Se puede ver que el cuento está porque hay señales: las letras. Y dibujos. También en los dibujos está el cuento. Se apaga la voz, se cierra el libro. Quedan las ganas de volver a abrirlo, de tocarlo, de mirar los dibujos y quedarse detenido, en suspenso, sobre el misterio de las letras." (Graciela Montes, 1999).

Como sostiene María Teresa Andruetto, **la escuela es un lugar privilegiado para garantizar la democratización en el acceso a prácticas y recursos culturales**. Esta autora nos recuerda que los **"buenos libros"** son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos, mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más de la condición humana. Un **"gran libro"** es un libro que crece mientras uno crece, un libro que no se gasta, que cambia con nosotros, que en las relecturas tiene algo nuevo para darnos.

Asumir este posicionamiento implica que las **bibliotecas escolares y de aula** estén abiertas y en funcionamiento, que los libros y otros recursos estén disponibles y que se garanticen múltiples encuentros entre las infancias, las familias, las y los docentes y otros actores sociales que forman parte de la comunidad de la escuela (cocineras y cocineros, porteras y porteros, integrantes de la cooperadora, entre otros) y de organizaciones sociales del barrio. Todo lo que nos lleva a lugares nuevos implica esfuerzo y es poco probable que un niño haga eso por sí mismo, sin la ayuda de un adulto:

*"Defiendo mucho a la escuela y al **trabajo de lectura** que puede hacerse en ella, porque la **escuela** es (al menos en nuestro país) el gran igualador social de **recursos culturales**; en cuanto a los libros mismos, no creo que haya problemas en leerlos como parte de un programa, ni como parte de un deber, en clase o en la casa (siempre que quien guíe sea un buen lector, aporte buenos libros y habilite la conversación en torno a lo que se lee), porque, como bien sabemos, muchas veces el placer de descubrir un libro que se convertirá en inolvidable proviene del esfuerzo de transitarlo." (María Teresa Andruetto, 2015).*

Desde las Bibliotecas móviles del PIIE, pasando por las Colecciones de Aula (con propuestas de itinerarios por grado/sala), la Colección "Leer abre mundos" (MEN, 2021), Colección "Leer x leer. Lecturas para compartir en voz alta en el primer ciclo de la escuela primaria" (Tomo 1 y 2, 2021), las Propuestas Multimedia "Historias x leer" (MEN, 2023), los

Itinerarios literarios y las Agendas de lectura sugeridos desde el Plan Provincial de Lectura, los Cuadernos para el Aula (de Nivel Inicial, 1° y 2° grado). Y podríamos continuar ampliando este listado.

La primera tarea/invitación será entonces realizar un **relevamiento de los libros disponibles en la biblioteca de cada sala y/o escuela** y en los repositorios digitales del Plan de Lectura de Córdoba y el Plan Nacional de Lecturas. Sabemos que no siempre estos materiales son aprovechados lo suficiente o no se ponen en circulación. Al respecto, podemos preguntarnos:

¿Las bibliotecas del aula y de nuestra escuela están en funcionamiento y activas? ¿Las y los docentes tienen acceso y conocen su acervo? ¿Las y los docentes han participado en situaciones de exploración, lectura, análisis y comentarios de los libros y otros recursos disponibles? ¿Cómo se garantiza que los libros circulen y "viajen" con asiduidad a las aulas y los hogares de las familias? (Y si se presentan problemas para garantizar la circulación de los libros, ¿qué alternativas se pueden encontrar?)

Se trata de ofrecer una **entrada "por la puerta grande" de la alfabetización**, como nos sugiere bellamente Silvia González. Para considerar desde ahí nuevas dimensiones que permitan ampliar el abanico de situaciones, de modos de agrupamiento, de los propósitos de lectura:

"Leer entendiendo, o quizás, no entendiendo del todo. Pero casi siempre entendiendo, con la colaboración del maestro. Y pensar la comprensión lectora no como el resultado de lo que hace un niño solo frente a un texto, sino como el producto de una acción conjunta en la que el docente ayuda en función de lo que sucede. Si el texto tiene palabras nuevas o frases complejas, detenerse a veces para pensarlas juntos y que los chicos tengan claro que vale preguntarse y preguntar. Si en determinado momento no pueden seguir el hilo, retomarlo entre todos, releer, resumir oralmente para continuar leyendo. Si se terminó de leer, conversar, renarrar, y releer ese día u otro. Leer textos para dar los primeros pasos, y no esperar a conocer las letras para tener acceso a los libros. Leer relatos breves, pero también novelas que se siguen durante semanas. Leer poesías y obras teatrales. Leer enciclopedias infantiles, revistas para niños, diccionarios enciclopédicos (y no solo manuales escolares). Y usar diccionarios para ganar autonomía frente al vocabulario desconocido." (Pilar Gaspar, 2013).

Leer desde el Jardín y los Primeros grados textos para dar los primeros pasos... Y en este camino, no olvidar que la **lectura de cuentos y poesías** constituye la escena fundamenta en las aulas alfabetizadoras. Mediante la escucha de cuentos, las niñas y los niños pequeños no solo ingresan en el mundo letrado, sino que aprenden sobre la estructura narrativa y profundizan su capacidad de comprender un texto escrito, prestando atención a elementos narrativos tales como la sucesión temporal de los acontecimientos, los personajes principales y secundarios, la presentación de un conflicto y su resolución. La lectura y escritura frecuentes del mismo género textual permiten que un niño los reconozca, profundice su comprensión y distinga algunas de sus características más sobresalientes.

Porque los libros en general, y la literatura en especial, movilizan el **deseo de aprender a leer esas historias** muchas veces leídas por los adultos, para disfrutarlas una y otra vez. Además de que la experiencia literaria genera múltiples aprendizajes (por ejemplo, reconocer diversas formas de decir, de narrar y de expresar), todos relevantes para la formación de lectoras y lectores. En un material publicado recientemente, destinado al sistema educativo municipal, se presenta un listado de autoras/es y posibles lecturas por salas y por grados para pensar distintos **Itinerarios lectores "siguiendo a un autor"** (Brunetto, Chiesa, Garro y López, 2024).

Por último, dentro del conjunto de libros y textos literarios, **los libros álbum deberían ocupar un lugar especial en el proyecto alfabetizador de la escuela**. En estos libros el texto verbal, las imágenes y el diseño "trabajan juntos" y desafían la construcción del sentido: los lectores tienen que prestar mucha atención a diferentes códigos (por su carácter multimodal). En el caso de niñas y niños que aún no leen de manera convencional, su abordaje permite que puedan acceder de manera mediada al texto, a través de la lectura de la o el docente, y de manera directa a las imágenes y otros aspectos del diseño. Estos libros favorecen así lecturas curiosas, atentas y reflexivas. Y también relecturas y múltiples intercambios para descubrir nuevos detalles, indicios e intersticios.

"Desde que conocí los libros-álbum me atrajo particularmente el modo en que el silencio parece habitar el vínculo entre los lenguajes que los constituyen: la palabra, la imagen, el diseño del libro como objeto estético integral. Los modos de lo que no se dice son múltiples y es apasionante seguir y descubrir las huellas de los procedimientos de lo callado, lo sugerido, lo dicho o mostrado a medias. Quienes leemos somos invitados a activar estrategias de la interpretación para tender lazos entre lo que está y lo que no está. Nos volvemos detectives de sentidos deliciosamente escondidos". (Cecilia Bajour, 2018).

Un itinerario de lectura posible a partir de "seguir a Isol" (Infancias protagonistas)

Libros abiertos para lectores curiosos y con muchas preguntas.
Libros que demandan tiempo para la búsqueda de indicios e intersticios.
Libros para descubrir nuevos puntos de vista desde la mirada infantil.

Sugerencias para el aula

Para disfrutar de un Itinerario de lectura de la mano de Isol y sus originales historias que irrumpen con un universo creado de palabras, imágenes y diseño... En el contexto del cual podemos comenzar por disfrutar de la "Maratón Petit" (personaje creado por Isol), disponible en Paka Paka. Presentar a esta querida autora y proponer armar "El rincón de Isol" en la sala con fotos y su biografía, junto con la **Agenda de Lectura** que vamos a recorrer durante varias semanas. Además de plantear una serie actividades como: anticipar el personaje o la temática del relato, describir y dibujar los personajes para una **Galería de Personajes**, recomponer la historia a partir de lo que dijo cada personaje, completar distintos tipos de cuadros comparativos, interpretar aspectos puntuales de la historia y compartir su punto de vista en conversaciones, crear parlamentos para los personajes, reformular algunos momentos puntuales de la historia, escribir episodios que expanden la historia, producir un **Catálogo con Recomendaciones literarias** destinadas a otros lectores.



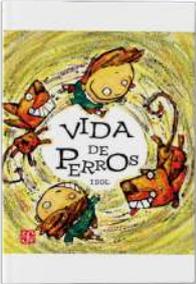
Maratón Petit
Personaje creado por Isol
Temporada 1
Paka Paka

Conocé más escaneando el QR
o ingresando a <https://bit.ly/3Zxr7qJ>

A continuación, te compartimos un modelo de Agenda de Lectura que llamaremos "Chicas y chicos protagonistas en el universo de Isol", para facilitar el destacado de algunas características de la bibliografía de la autora.

Agenda de lectura

"Chicas y chicos protagonistas en el universo de Isol"

Título	¿Lo leímos? ¿Fecha?	Personajes	Primeros comentarios
			
			
			
			

Pensar las palabras, conocer el principio alfabético: Una discusión que no es nueva

¿El todo y las partes, la vista y el oído?

¿Qué tiempos destinamos a la lectura y la escritura de palabras?

Tú, que lees este libro, has vivido durante algunos años en un mundo oral. Desde tus balbuceos con lengua de trapo hasta que aprendiste a leer, las palabras solo existían en la voz. Encontrabas por todas partes los dibujos mudos de las letras, pero no significaban nada para ti. Los adultos que controlaban el mundo, ellos sí, leían y escribían. Tú no entendías bien qué era eso, ni te importaba demasiado porque te bastaba hablar. Los primeros relatos de tu vida entraron por las caracolas de tus orejas; tus ojos aún no sabían escuchar. Luego llegó el colegio: los palotes, los redondeles, las letras, las sílabas. En ti se ha cumplido a pequeña escala el mismo tránsito que hizo la humanidad desde la oralidad a la escritura.

Irene Vallejo

En este recorrido, nos vamos a detener ahora en la revisión de un **contenido clave en la alfabetización inicial**: el sistema alfabético de escritura, **necesario para la lectura y escritura de palabras**, que trasciende lo que suele ser entendido como el aprendizaje de "las primeras letras".

Es importante señalar que el sistema de escritura del español representa todos los sonidos del habla: los vocálicos y los consonánticos. Se trata de un sistema de signos gráficos (grafemas o letras) que representan unidades mínimas no significativas del lenguaje hablado. Esas unidades (sonidos) se denominan fonemas, son unidades mínimas del plano del significante cuyo contraste permite distinguir significados (por ejemplo, / sal / de / sol/):

***"Para comprender en qué consiste el sistema de escritura que empleamos, es indispensable comprender el principio alfabético: que las palabras habladas están formadas por sonidos (fonemas) y que las letras (grafemas) representan esos sonidos. Es decir, darse cuenta de que existen correspondencias entre fonema-grafema. Este descubrimiento del principio alfabético es un hito fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. El dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema permite que podamos leer y escribir, progresivamente, tanto palabras conocidas como palabras desconocidas."** (Silvia González, 2022).*

Apropiarse del principio alfabético implica comprender que los fonemas son unidades que se corresponden con determinadas marcas gráficas convencionales. Dado que los sistemas alfabéticos no siempre mantienen una relación transparente entre el sonido y la letra, las niñas y los niños deben reconocer también, a medida que avanza en el proceso, algunos patrones ortográficos construidos arbitrariamente.

Los intentos para comprender qué tipo de correspondencia deben hacer entre las letras y los sonidos, sus intentos de segmentación o las maneras de "recortar" las palabras, parecen vincularse a un **problema/desafío central**: tomar conciencia de los sonidos (fonemas), identificar y segmentar los fonemas en las palabras, **para comprender la correspondencia sonora en la escritura.**

Los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) han demostrado en los últimos veinte años que una de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en sistemas de escritura alfabética como el nuestro, reside en la **adquisición del principio alfabético**. Comprender este principio es comprender que nuestro sistema está regido por una propiedad que establece que a cada sonido de la lengua (fonema) —con varias excepciones— le corresponde una letra (grafema). Esta relación, pese a que el español es relativamente regular en su escritura, no es biunívoca en todos los casos. Hay sonidos que se representan con más de una letra (v, b; c, s, z; g, j; y, i; ll, y), hay grafemas que no tienen una correspondencia sonora (h) y hay letras que pueden tener una doble sonoridad (c, g). En realidad, en nuestro sistema solo hay tres vocales (a, e, o) y tres consonantes (t, f, l) que cumplen el principio alfabético en forma estricta (Kaufman, 2012).

La investigación psicogenética ha permitido reconocer los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde los inicios de la alfabetización, demostrando que las infancias construyen **ideas originales, lógicas y sistemáticas** sobre la escritura, y las ponen en acción cuando intentan interpretar la escritura y cuando intentan producirla. Esta línea de investigación explica, fundamentalmente, por qué las/os niñas/os hacen lo que hacen (de maneras no convencionales) cuando comienzan a intentar escribir y leer, los procesos y mecanismos de transformación de esas primeras ideas:

“La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. El intérprete (que, en sentido estricto habría que llamar «interpretante» por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos un acto de lectura, que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un Otro que puede desdoblarse en muchos Otros, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas...” (Emilia Ferreiro, 2001).

Es importante mencionar que, en determinados momentos, los **debates entre especialistas** se han planteado como irreconciliables. Anne-Marie Chartier se refiere al estado del arte en Francia a fines del siglo XX, y menciona algunos acuerdos y discusiones que nos pueden ayudar a comprender lo que sucede en nuestro país:

“En el mundo de los especialistas, ¿cuáles son los puntos comunes de consenso, pero también los ejes de divergencia en el fin de siglo? Siguen vivas las discusiones acerca de la tarea del desciframiento, aun cuando todo el mundo admite que es muy necesario. Lo que más se debate son los procedimientos de aprendizaje y, por lo tanto, las estrategias de enseñanza. ¿Es más eficaz enseñar a los niños el principio alfabético o ponerlos en situación de descubrirlo?” (Anne-Marie Chartier, 2004).

Pero existen algunos acuerdos: no es fácil para una niña o un niño **“identificar” y “manipular” los fonemas**. Para Beatriz Diuk (2023), la **conciencia fonológica** —la capacidad para **segmentar unidades menores que la sílaba** en consonantes y vocales— está directamente vinculada con el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras. Al respecto, la adquisición de la conciencia fonológica no estaría determinada por la ejercitación oral (separada de la escritura), sino que es el resultado de la acción y la reflexión del niño sobre la escritura. Este proceso de aprendizaje se sustenta en las habilidades metalingüísticas, es decir, en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.

Pensamos que un recorrido por los **principales debates** en la historia de los **“métodos alfabetizadores”** vinculados a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura puede contribuir a situarnos como docentes alfabetizadores en una tradición muy amplia, rica y diversa, pensar(nos) en este hacer **memoria pedagógica** desde nuestras escuelas y avanzar en la construcción de un proyecto alfabetizador para garantizar a todas las niñas y niños el derecho de aprender. Al respecto, es preciso aclarar que **“el método”** es solo un organizador de uno de los aspectos de la enseñanza de la alfabetización: **el conocimiento del sistema alfabético**.

Por otro lado, “los métodos” presentan problemas diversos, pues no parten de investigaciones sobre el objeto de enseñanza ni los procesos a través de los cuales aprenden las niñas y los niños (dimensiones centrales). En la **historia de los métodos alfabetizadores**, y en las propuestas que han circulado a lo largo de muchos siglos, el foco ha estado puesto en seguir el “paso a paso”, es decir, en establecer caminos muy estructurados para que los niños aprendan básicamente el sistema alfabético (la relación de correspondencia entre los grafemas de la lengua escrita y los fonemas de la lengua hablada).

En este breve recorrido, nos interesa destacar la complejidad que implica aprendizaje del sistema alfabético y, por lo tanto, su enseñanza. Para abrir la discusión respecto de metodologías tradicionales que organizaron la enseñanza a partir de unidades menores que la palabra. Por ejemplo, los métodos alfabético, fónico o silábico, que planificaban la presentación de letras, sonidos o sílabas aisladas, secuenciadas según diversos criterios,

resultando en una tarea trabajosa y sin sentido para las niñas y los niños. Pero también revisar los límites de propuestas como el **método de la palabra generadora**, quizás el que más vigencia ha tenido en nuestras aulas, el que hemos vivido (con sus pequeñas variaciones) cuando aprendimos a leer y a escribir.

Las y los invitamos a recuperar sus propias experiencias como **estudiantes de Primer Grado**, para compartirlas con sus colegas de la escuela: *¿Cómo aprendieron en su infancia a leer y escribir? ¿Cuáles son las cuestiones que más les llaman la atención y les permiten reflexionar sobre el presente? Como docentes en la alfabetización inicial, ¿fueron variando su visión y sus estrategias de enseñanza a lo largo de sus años de experiencia? ¿Qué libros de lectura de primer grado recuerdan que trabajaban con este método? Los buscamos en nuestras bibliotecas o en la memoria... ¿Qué huellas de este método podemos reconocer en muchas prácticas escolares del presente? ¿Han experimentado como alumnos o docentes el método global? ¿Cuáles de las actividades presentes en este "método" aún se conservan en las aulas?*

Ahora bien, uno de los principales desafíos que enfrentamos las/os docentes en los primeros grados/años de la escuela primaria es **"organizar la enseñanza"** para ofrecer y garantizar a niñas y niños oportunidades para aprender acerca de todos estos aspectos involucrados en el proceso de alfabetización. Para que puedan hacerlo en los tiempos que se propone en los marcos curriculares para estos aprendizajes. **Porque para lograr un buen nivel de alfabetización en los tiempos escolares se necesita sistematizar la enseñanza.**

Silvia González (2022) ha señalado la necesidad de conocer como docentes alfabetizadoras/es, las características y complejidad de nuestro sistema alfabético de escritura. La relación unívoca entre fonema y grafema es una idealización. **Aunque nuestra escritura se aproxima bastante a un "modelo ideal", no es totalmente transparente.** Nuestro sistema alfabético presenta "defectos de paralelismo" entre sonidos y letras: sonidos que se representan con más de una letra, letras que representan más de un sonido, letras que no representan ningún sonido, una letra que representa un grupo de dos sonidos, dígrafos o grafías dobles que representan un solo sonido. Se suele pensar, erróneamente, que **"las letras son el sistema"**, y que una vez que se aprende a trazarlas y reconocerlas se comprende el funcionamiento del sistema. Esa es una entre varias razones por las que se dedica aún tanto tiempo escolar a esos aprendizajes. En el Eje "Escritura" del Cuaderno para el Aula Lengua 1 se explica):

"En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. Nuestro sistema de escritura es alfabético porque está fundado sobre un principio ideal que consiste en representar cada fonema con un grafema. Pero, además, la palabra tiene una ortografía propia; puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio. Cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella con facilidad." (Cuaderno para el Aula Lengua 1, 2006).

Si bien la **lectura de palabras** es una práctica habitual en primer grado, muchas veces en las aulas se propone la lectura de palabras seleccionadas al azar o en función de un orden de aparición de las letras. Por el contrario, **la hipótesis didáctica fundamental es que se aprende a leer leyendo palabras, frases y textos, en un contexto...** Para que esto sea posible es necesario generar ciertas condiciones didácticas que nos permitan relacionar el "leer" y "aprender a leer" en los inicios de la escolaridad: *¿En qué condiciones es posible que lean –y que, al hacerlo, aprendan a leer– los niños que aún no leen en el sentido convencional del término?*

En toda situación de **lectura por sí mismas y mismos durante la alfabetización inicial**, las niñas y los niños necesitan disponer de conocimientos previos sobre el género, el portador, el tema, el autor, que les permitan anticipar lo que puede decir en el texto. Pero estos conocimientos no se transmiten oralmente, sino que se deben construir en la propia práctica de la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva, las situaciones de lectura por sí mismos y mismas deben plantearse de tal modo que el texto resulte más o menos previsible: **porque las niñas y los niños pueden apoyarse en un contexto** –imagen, portador, contexto lingüístico– a partir del cual hacen anticipaciones sobre lo que está escrito en el texto; disponen de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas. Mirta Castedo y Claudia Molinari (2003) han sugerido tres tipos básicos y fundamentales de situaciones de lectura por sí mismos/as. Estas situaciones plantean diferentes problemas a las niñas y los niños, y es posible establecer ciertas "progresiones":

Situaciones de lectura por sí mismos y mismas

- **¿DÓNDE DICE?:** Lectura de palabras en textos que se saben de memoria. Lectura exploratoria y relecturas para localizar palabras e informaciones específicas.

- **¿CUÁL ES CUÁL?:** Por ejemplo, cuál es el título del cuento que se leerá cada día de la semana, sabiendo cuáles son los cuentos que se leerán y, por supuesto, los días de la semana y su orden.

- **¿QUÉ DICE?:** Lectura de palabras en un texto breve o fragmento de un texto, en condiciones en que no se sabe qué dice.

En general, las situaciones del tipo "qué dice" resultan más difíciles que las del tipo "dónde dice". Sin embargo, una situación puede comenzar con una propuesta de un tipo y el docente puede intervenir durante su desarrollo para plantear problemas más accesibles o más difíciles.

Al mismo tiempo, es importante proponer también otras **actividades más estructuradas** (varias veces a la semana, en el pizarrón y en el cuaderno), focalizadas en la reflexión sistemática sobre el funcionamiento del **principio alfabético**. Por eso en este recorrido, la idea es detenernos y pensar el lugar del **trabajo analítico con las palabras, en un contexto**. Esto nos permitirá revisar algunas prácticas y un supuesto que todavía está vigente en muchas escuelas: "primero hay que enseñar las letras una por una y trabajar solo con palabras que las contienen..."

A partir de la presentación y análisis de un conjunto de **materiales de enseñanza** (que seleccionamos especialmente para ustedes), les proponemos recorrer la perspectiva que venimos trabajando en este documento/cuaderno de trabajo: asumir que **las palabras que se leen y escriben durante la alfabetización inicial** son aquellas que se encuentran en los distintos portadores, textos y libros que ofrecemos en las aulas desde el primer día. Porque la lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos que requieren de mucho tiempo y esfuerzo de aprendizaje de cada niña y niño y exigen de las y los docentes **intervenciones diversas y focalizadas** que contemplen esa complejidad.

Como veremos más adelante, en la experiencia "Aprender a leer y escribir con María Elena Walsh", el trabajo con letras móviles forma parte del **banco de recursos didácticos** de uso cotidiano. Con este recurso, las niñas y los niños pueden escribir palabras sin el esfuerzo que implica trazar las letras, lo que les permite centrar la atención en "¿qué letras poner?" y "¿en qué orden?". Por otro lado, las letras móviles **permiten graduar la complejidad de la actividad** según el conocimiento sobre el sistema de escritura de las y los estudiantes o teniendo en cuenta diferentes momentos del proceso de una niña o un niño. Por ejemplo, se puede proponer armar y componer el nombre de los animales que forman parte del poemario Zoo loco: entregando solo las letras de algunos nombres para que las ordenen; entregando más letras de las necesarias para que seleccionen las que necesiten y las ordenen; entregando el equipo de letras completo para armar cada nombre.

También en el "**Cuaderno para leer y escribir en primero**" (CLEP), elaborado en el marco del Programa de Lectura y Escritura en español de Montevideo (Uruguay), las actividades vinculadas con la adquisición y estabilización del conocimiento del sistema de escritura tienen una fuerte presencia. En los capítulos iniciales de este Cuaderno se incluyen una serie de **actividades de lectura, composición y escritura de palabras**, que presentan variaciones muy interesantes. Consideramos que es necesario advertir la especificidad de este tipo de abordaje para poder generar intervenciones didácticas pertinentes que atiendan a todos los aspectos del proceso de alfabetización.



Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE)
Autoras: María Guidali, Ruth Kaufman
©Administración Nacional de Educación Pública,
Montevideo (Uruguay)
Año 2015

Descargalo escaneando el QR
o ingresando a <https://bit.ly/4jw28v0>

Las y los invitamos a recorrer algunas actividades incluidas en los primeros capítulos del **"Cuaderno para leer y escribir en primero"** (ver ANEXO 1). Para continuar reflexionando: *¿Por qué en la alfabetización inicial debemos enseñar (sistemáticamente) el funcionamiento del sistema alfabético? ¿Cuáles son algunas de las variaciones que podemos realizar y plantear en las actividades (estructuradas) de lectura y escritura de palabras?*

La serie integrada por Cuaderno para leer y escribir en primero (CLEP), Cuaderno para leer y escribir en segundo (CLES) y Cuaderno para leer y escribir en tercero (CLET), fue elaborada por el Programa de Lectura y Escritura en español (Uruguay, 2016). Estos Cuadernos presentan una serie de actividades cuya intención es acompañar la **enseñanza de la lengua escrita en la alfabetización inicial**.

El recorrido por cada uno de los cuadernos es acompañado por un personaje —Zorrito, Mulita y Guazubirá— que introduce la lectura de los **textos de ficción y no ficción** en cada capítulo, presenta las tareas que se van a realizar —leer, escribir y escuchar leer al maestro— y ayuda a comprender las consignas que se plantean. Los cuatro capítulos se basan en la **lectura de un texto literario y uno enciclopédico** abiertos a la intertextualidad con otros géneros o temas, y un conjunto de actividades estructuradas a partir de estos.



Los Cuadernos desarrollan actividades de **comprensión y producción** que permiten explorar diversos aspectos discursivos de los **textos escritos**. Estas actividades se complementan con otras que tienen como objetivo la adquisición y consolidación del **sistema de escritura**. En el CLEP y en los primeros capítulos del CLES se incluye una importante cantidad de actividades sobre el sistema de escritura. Por ejemplo, en el **"Álbum de palabras"** de 1° grado se invita a cada niño a guardar palabras que le ha gustado aprender a leer y escribir, con el propósito de acrecentar su reservorio léxico. Por otra parte, será una base de datos que podrán consultar cuando lo deseen.

Anexo 1

Variaciones en actividades estructuradas para favorecer la construcción del principio alfabético

En el “Cuaderno para leer y escribir en primero”, los primeros capítulos presentan el mismo tipo de actividades, pero con ligeras variaciones. El punto de partida: la reiteración brinda oportunidades de recursividad y consolidación de los aprendizajes. Al mismo tiempo, la autonomía del alumno es uno de los logros a los que se apunta al proponer una progresión que parte de escribir y leer a través del maestro, hasta escribir y leer por sí mismos y mismas, pasando por momentos de escritura grupal o en parejas.

● SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EL TEXTO PREVIAMENTE

- 1) Leer el título del capítulo, “El sapito Glo Glo Glo”, y recurrir a las pistas que se proponen. De este modo, las niñas y los niños pueden activar inferencias que están vinculadas al texto literario principal, mediante la exploración de un campo semántico (en este caso el de la lluvia), relacionado con sus conocimientos sobre el mundo.
- 2) Propiciar una conversación sobre los sapos, para vincular el tema con su conocimiento del mundo mediante preguntas generadoras y registrar las primeras anticipaciones (sean o no acertadas).
- 3) Recuperar la pregunta del título: “¿Cuándo llega Glo Glo Glo?”, en el pizarrón, y plantear la pregunta: “¿Por qué la lluvia y el sapo están relacionados?” Formular otras pistas acerca de la llegada de la lluvia y escribirlas por dictado al maestro en el pizarrón. Por ejemplo: “Cuando se oyen truenos, cuando el cielo se pone oscuro”, etc.
- 4) Leer más de una vez el texto y jugar con el poema hasta memorizarlo. Por ejemplo, leer un verso y que las niñas y los niños respondan con el siguiente, jugar con las rimas, acompañar con el cuerpo o con instrumentos musicales los juegos orales con el poema, etc.

● DISTINTAS SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA DE PALABRAS (POR SÍ MISMAS Y MISMOS):

A partir de imaginar los (posibles) amigos del sapito Glo Glo Glo, se proponen una serie de actividades estructuradas: reconocimiento de palabras, copia de palabras con sentido, reconocimiento del fonema inicial del nombre de cada animal y búsqueda del grafema que lo representa, uso de letras móviles para ubicarlas en el lugar correspondiente, separación de los nombres en sílabas (segmentación fonológica), escritura del nombre de cada animal a partir de sílabas desordenadas, comparación de palabras que comparten indicios iniciales y finales (lo que obliga a focalizar el análisis en las letras y los sonidos centrales), oralización de los nombres de los objetos y dibujos para encontrar la rima (identificando esa regularidad en el componente fonológico y en la escritura)...



LOS AMIGOS DEL SAPITO GLO GLO GLO

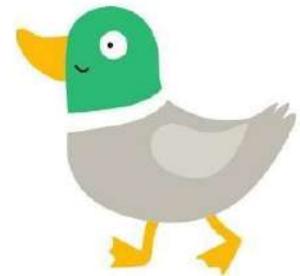
* Completa los nombres con la letra inicial.

* Copia los nombres abajo.



P ATO

PATO



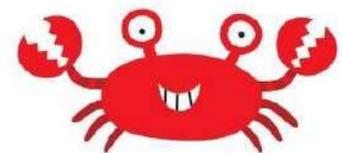
___ OSCA



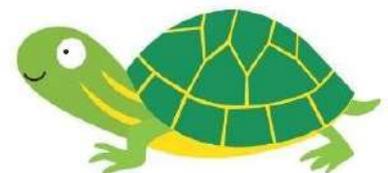
___ ARACOL



___ ANGREJO



___ ORTUGA



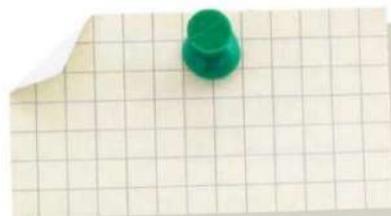
Luego, en cada cartel, escribe otra palabra que tenga la misma cantidad de sílabas.



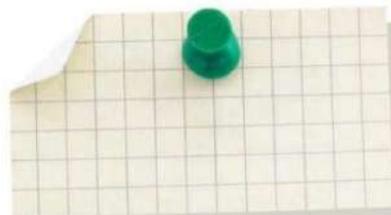
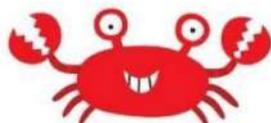
- * Mira el dibujo y lee la palabra.
- * Marca cada sílaba con un golpe.
- * Pinta tantos círculos como sílabas tiene la palabra.



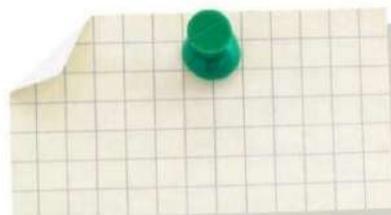
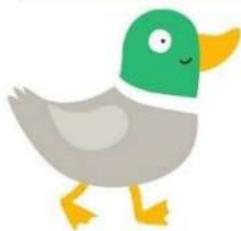
TORTUGA



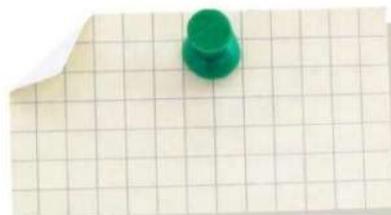
SAPITO



CANGREJO



PATO



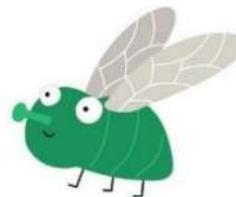
MOSCA

* Ordena las sílabas y escribe los nombres.

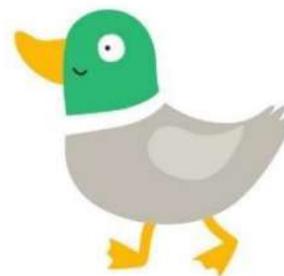


~~CA~~ ~~MOS~~

MOSCA



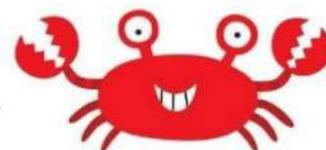
TO PA



CA COL
RA



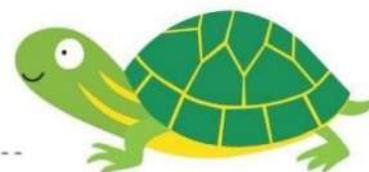
JO
CAN GRE



NA RA



TU GA
TOR



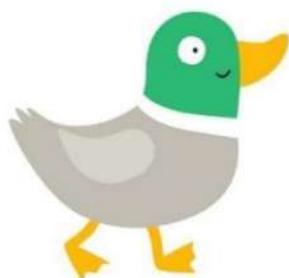
* Señala dónde está escrito el nombre del animal.



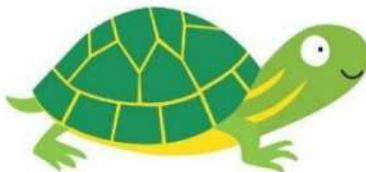
¡Presta atención! Las palabras son muy similares y las puedes confundir.



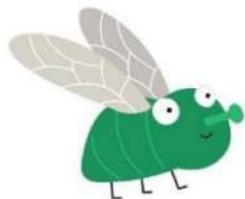
- SAQUITO
- SALTITO
- SAPITO



- PASTO
- PATO
- PALO



- TORTA
- TORTUGA
- TORMENTA



- MASA
- MAGIA
- MOSCA



- CANGURO
- CAMINO
- CANGREJO



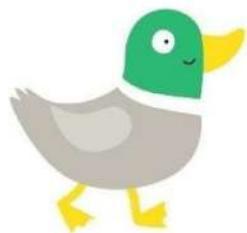
- RATA
- RAMA
- RANA



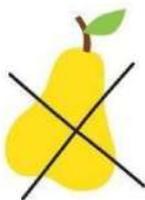
- CARA
- CARTEL
- CARACOL



- * Di en voz alta el nombre de cada dibujo.
- * Tacha el dibujo cuyo nombre no rima.
- * Escribe las palabras que riman.



PATO

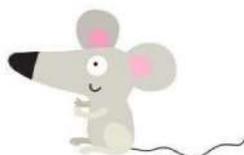
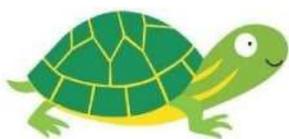


ZAPATO

ZAPATO

PERA

PATO



ORUGA

RATÓN

TORTUGA



CONEJO

CANGREJO

LEOPARDO



SAPITO

BANANA

MOSQUITO

TODOS AL AGUA

* Escribe el nombre del animal en el cartel.

LAGUNA DE LAS LAVANDERAS



PATO

CARACOL

MOSCA

SAPITO

CANGREJO

TORTUGA

¿QUÉ ANIMALES PUEDEN VENIR A TOMAR AGUA DE ESTA LAGUNA?



Para coser y bordar juntas y juntos

A) Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos cotidianos

Mi madre me leía libros todas las noches, sentada en la orilla de mi cama. Ella era la rapsoda; yo, su público fascinado. El lugar, la hora, los gestos y los silencios eran siempre los mismos, nuestra íntima liturgia. Mientras sus ojos buscaban el lugar donde había abandonado la lectura y luego retrocedían unas frases atrás para recuperar el hilo de la historia, la suave brisa del relato se llevaba todas las preocupaciones del día y los miedos intuidos de la noche. Aquel tiempo de lectura me parecía un paraíso pequeño y provisional —después he aprendido que todos los paraísos son así, humildes y transitorios—. Su voz. Yo escuchaba su voz y los sonidos del cuento que ella me ayudaba a oír con la imaginación: el chapoteo del agua contra el casco de un barco, el crujido suave de la nieve, el choque de dos espadas, el silbido de una flecha, pasos misteriosos, aullidos de lobo, cuchicheos detrás de una puerta.

Irene Vallejo

La construcción del aula como ambiente alfabetizador implica planificar y sostener, desde el primer día, una diversidad “lecturas” y “escrituras” en el contexto de **prácticas cotidianas relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar**, que tienen un sentido para las niñas y los niños. Muchas de estas prácticas cotidianas de lectura y escritura tienen lugar fuera de la escuela. Se trata de ofrecer múltiples interacciones con diversos soportes (tanto en papel como digitales), que movilicen las ganas y el deseo de hablar, escuchar, leer y escribir en la vida cotidiana del jardín y de Primer Grado.

En distintos documentos y propuestas de enseñanza podemos encontrar ideas para planificar:

- Situaciones habituales de lectura y escritura del nombre propio.
- Situaciones de exploración y elaboración de calendarios, agendas, álbumes.
- Situaciones de consulta y escritura cotidiana de todo tipo de listas.
- Situaciones vinculadas al funcionamiento y organización de la biblioteca del aula.

Leer como jugar con la palabra-mundo, en un espacio-tiempo de encuentro entre niñas, niños y adultos en la escuela, en el barrio, en cada casa. Desde esta aproximación les proponemos un recorrido por algunas preguntas, escenas de lectura, proyectos de escritura que podemos encontrar en algunos materiales de enseñanza disponibles. Para (re)visitar la relación entre “**hacer escuela**”, “**hacer memoria**” y “**hacer lugar**” a las infancias - y a sus familias - en nuestro proyecto alfabetizador.

¿Por qué trabajar con el nombre propio?

El nombre propio - hablamos de nombres, apellidos y sobrenombres - es la palabra a través de la cual nos llaman, nos recuerdan y nos convocan. Se trata de una palabra con espesor, historia y significados profundos y cotidianos que se encuentran en nuestra historia familiar. Pero también, la escritura del nombre habilita las primeras indagaciones y descubrimientos sobre la escritura en las niñas y los niños:

*“El nombre propio es una pieza clave en el proceso de apropiación de la escritura. ¿Qué significado tiene esta escritura específica en los niños pequeños? En primer lugar, tiene un fuerte significado afectivo vinculado con la ampliación de la propia identidad. **El descubrir que se puede ser también uno mismo “por escrito” ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura. La escritura no es cosa de los otros, de los grandes, también me concierne.**” (Emilia Ferreiro, 2004).*

Para Ana Teberosky, los nombres propios tienen **particularidades que facilitan la segmentación dentro del flujo de lo oral**: son acentuados, son bastante estables en el pasaje de una situación enunciativa a otra y en el pasaje de una lengua a otra, no sufren alteraciones morfológicas de número (salvo casos excepcionales), son unidades de significado difíciles de predecir a partir del contexto y no pueden ser sustituidos por sinónimos:

*“Por lo tanto, para comenzar a aprender a escribir sugerimos los **elementos lexicales: nombres propios y los comunes bajo la forma de listas de repertorios.** Por ejemplo, listas de los nombres de alumnos de la clase, de nombres de animales, de juguetes, de ropa, etc. En las listas, los nombres no se alteran, se trata de un repertorio de palabras fuera de uso, de nombres sin artículos, de sustantivos en masculino y singular sin las realizaciones morfológicas que sufren dentro del enunciado.” (Ana Teberosky, 1998).*

Laiza Otañi (2011) plantea también que **aprender a escribir el nombre propio es un aprendizaje muy especial**, porque se trata de una escritura cargada de sentido: para muchas y muchos tal vez sea su primera palabra escrita. Además, la escritura del propio nombre y el de las compañeras y compañeros servirá como **referencia y ayuda** en todo el proceso de alfabetización inicial: las letras (y los sonidos) de sus nombres y el de sus compañeras y compañeros sobre todo la letra inicial (y su sonido), serán reconocidas en otras palabras y, de esta manera, ayudarán en su lectura y escritura.

Son diversas las actividades que día a día podemos proponer, en las que niñas y niños leen y escriben sus "nombres" y los de sus compañeras y compañeros: controlar la asistencia, consultar el calendario y la agenda de cumpleaños, firmar producciones propias, registrar el nombre de las y los responsables de una tarea (camareras y camareros, bibliotecarias y bibliotecarios, ayudantes del día), completar las fichas de préstamo de los libros de la biblioteca del aula, entre otras.

Al participar de situaciones reales de lectura y escritura, todas y todos pueden comprender **qué funciones cumple la lengua escrita**, es decir, qué y para qué se usa, cómo se hace para leer y escribir. Plantear estas situaciones **en el marco de un proyecto** permite compartir y planificar con las niñas y los niños el sentido de la tarea a realizar en el tiempo, generando un mayor protagonismo y autonomía en el grupo. Se trata de situaciones que se van diversificando para trabajar la lectura y la escritura de palabras y frases en un contexto, a partir de textos completos, para sostener, ampliar y profundizar los procesos de alfabetización inicial. Por ejemplo, a través del proyecto de elaboración de un "Album Personal".

Sugerencias para el aula

Las páginas que se incluyen en "Juntos" (Familias con la Escuela) formarán un **álbum de recuerdos de Primer Grado**, que se puede ir completando durante todo el año. Por ejemplo, a partir de la invitación a que las y los estudiantes dibujen la forma de su mano (para repetir ese dibujo a fin de año y comparar ese crecimiento durante el primer año de la escuela). También a completar los recuadros con los nombres de los familiares para construir el árbol genealógico. Así, los chicos y chicas pueden sentirse parte de su historia familiar. Después de dibujar a la familia, podemos ayudarles a escribir los nombres de cada persona. Y sentarse con niñas y niños (a la hora de la comida, del mate o de la siesta) para contarles de nuestras esperanzas para este año. Los chicos también cuentan sus propios deseos, que se pueden escribir o dibujar.



Proyecto: "Álbum de recuerdos de Primer Grado"
Programa JUNTOS - Familias con la Escuela
Ministerio de Educación de la Nación
Año 2006

Descargalo escaneando el QR
o ingresando a <https://bit.ly/4kELEly>

Sugerencias para el aula

Algunos materiales de enseñanza para sumar al Proyecto del "Álbum de Primer Grado":

- Proyecto para trabajar con el nombre propio: "Agenda personal". Documento Prácticas del Lenguaje. Material para docentes: Primer ciclo. Coord. María Elena Cutter. IPE-UNESCO. Buenos Aires, 2012.
- Proyecto para trabajar con el nombre propio: "El día de cada uno (Agenda)". Material de trabajo elaborado por Laiza Otañi. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2011.
- Proyecto de construcción de un álbum de recuerdos familiar: "Mis primeros años". Material de trabajo elaborado por Laiza Otañi. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2011.
- Proyecto de construcción de un mural colectivo: "Los chicos de primero les contamos sobre la escuela". Material de trabajo elaborado por Pilar Gaspar. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2008.

¿Lecturas y escrituras múltiples en torno a la biblioteca del aula?

Para enseñar a leer y escribir, la relevancia de la presencia de bibliotecas áulicas es indiscutible. Se trata de un contexto privilegiado para promover la formación de lectores y escritores en la alfabetización inicial:

"Una biblioteca variada, ordenada, accesible. Una biblioteca que todos conozcan, donde se sientan libres. Una biblioteca donde haya murmullos, pero no gritos, porque para leer hace falta también el silencio. Una biblioteca donde además haya adultos que medien entre los libros y los chicos, no que sean custodios de un patrimonio, sino mediadores que no se interpongan, adultos que creen puentes entre los chicos y los libros con los que no se animan o no saben cómo conquistar, mediadores que crean en los libros y que crean en los chicos." (Pilar Gaspar, 2012).

Algunos ejemplos de la diversidad de actividades en torno a la biblioteca del aula: organizar "**Mesas servidas**" de libros y todo tipo de "**Rincones de lectura**" especialmente preparados para la ocasión, seleccionar algunos libros para comentar algo de su contenido o del autor; permitir que se exploren los libros de la biblioteca de manera frecuente; realizar

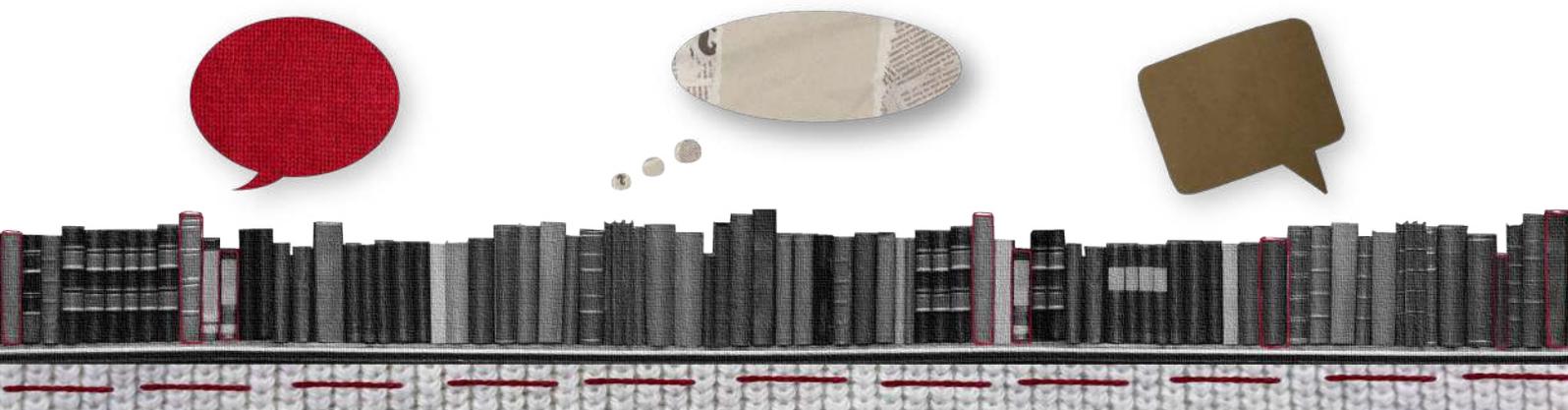
“Rondas de intercambio” donde se recomiendan lecturas; organizar la Biblioteca circulante y el préstamos de libros a domicilio - elaborando un reglamento de biblioteca -; completar las **“Fichas de Libros o del Lector”** (para llevar un registro de los préstamos); fomentar que las y los estudiantes argumenten por qué desean llevarse un libro en un **debate** (cuando coinciden con otro u otra y hay que decidir quién se lo lleva); armar una **“Lista de Espera”** de un título muy buscado o elegido; trabajar con **“Agendas de Lectura”** y asignar un cronograma de actividades en torno a la biblioteca de la sala, registrando también los horarios y nombres de la bibliotecaria o el bibliotecario durante la semana.

Para (re)visitar la mirada

Les proponemos el visionado de distintas situaciones de oralidad, lectura y escritura en el Primer Grado de una escuela pública de La Plata, en el contexto de una experiencia en/desde la Biblioteca del aula, desarrollada por la docente Alejandra Paione. La propuesta es dejarse sorprender, conmover, y reconocer ejemplos de los distintos saberes de la alfabetización inicial que se abordan de manera simultánea en estas escenas **(VER ANEXO 2)**:

1. *¿Cómo están aprendiendo a leer las niñas y los niños? ¿Cómo se siguen formando en tanto lectoras y lectores? ¿A qué materiales de la cultura escrita acceden? ¿Qué leen y qué parecen saber acerca de lo que leen? ¿Quién o quiénes, por qué y para qué les leen (los incluyen o les comentan los textos, los escuchan)? ¿Cuáles serían los significados que las y los niños atribuyen a la lectura?*

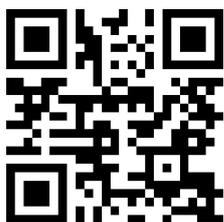
2. *¿Qué lugar ocupan los encuentros con los libros y las infancias en estas escenas de lectura? ¿Estas escenas nos ayudan a repensar nuestra práctica docente cotidiana? ¿Qué hacemos desde la escuela para que las prácticas de lectura sean más amorosas e inclusivas? ¿Qué leer y cómo colaborar en los descubrimientos y ampliación de cada camino lector? ¿Cómo hacer deseable el entusiasmo por aprender a leer y a escribir en los primeros grados?*



Anexo 2

Hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto cotidiano de la biblioteca del aula

● Escena A: Presentación de libros de la Biblioteca en una "Mesa servida" (6:37)



Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización
DGCyE - Gobierno de la Provincia de Bs. As
Año 2009

Miralo online escaneando el QR

o ingresando a <https://youtu.be/TV0iyd690uc>

● Escena B: Elección de libros de la Biblioteca para llevar en "préstamo" (5:05)



Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización
DGCyE - Gobierno de la Provincia de Bs. As
Año 2009

Miralo online escaneando el QR

o ingresando a <https://youtu.be/gWJaLxMvNDA>

● Escena C: Lectura de títulos para completar Fichas de la Biblioteca (5:35)



Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización
DGCyE - Gobierno de la Provincia de Bs. As
Año 2009

Miralo online escaneando el QR

o ingresando a <https://youtu.be/7kge4fkb-Dk>



Para coser y bordar juntas y juntos

B) Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos literarios

En mi caso, todo se remonta al país de la infancia, y creo que hay un motivo esencial: mi primer contacto con la literatura fue como lectura en voz alta; como encrucijada donde confluyen todos los tiempos —el presente de la escritura y el pasado de la oralidad—; como pequeño teatro con un solo espectador; como cita fiel, como plegaria liberadora. Si alguien lee para ti, desea tu placer; es un acto de amor y un armisticio en medio de los combates de la vida. Mientras escuchas con soñadora atención, el narrador y el libro se funden en una única presencia, en una sola voz. Y, de la misma forma que tu lector modula para ti las inflexiones, las sonrisas tenues, los silencios y las miradas, también la historia es tuya por derecho inalienable...

Irene Vallejo

En este apartado nos dedicaremos especialmente a la exploración de **propuestas de enseñanza en la alfabetización inicial a partir de textos literarios** (un tipo de planificación particular)². Porque las bases de la formación literaria y del acceso a los libros se deben configurar desde edades muy tempranas, aunque las/os niñas/os “no sepan leer de modo convencional”, ahí se está jugando la partida más importante para su futuro como lectores.

Pilar Gaspar (2012) desarrolla la relación compleja entre **planificación, literatura y alfabetización** y destaca, con la finalidad de que no se entienda que se está “achicando” y/o “didactizando” lo literario, que pensar situaciones de enseñanza con libros de literatura supone también que se desarrollen otras instancias de lectura más libre, en las que cada estudiante pueda tomar sus propias decisiones sobre qué, cómo y cuándo leer, para construir también su propio proyecto personal de lectura.

Sabemos de la importancia de esas situaciones, de que sean habituales y sistemáticas también (como veremos en el próximo apartado). Esta autora presenta ejemplos de **modos de planificar a partir de la literatura** y propone pensar tres formas de organización para el abordaje de los libros de literatura en las aulas de Primer Ciclo. **Todas estas modalidades suponen lecturas y relecturas, actividades específicas y un cierre interesante**, como veremos en los próximos ejemplos: **itinerarios de lectura, proyectos y secuencias a partir de un único libro**.

² También sabemos de la importancia de situaciones de lectura en las que simplemente se lee, con el fin de ganar un libro más, una historia o un poema más, para esa memoria personal de cada niña y niño y del grupo como lectores. Y de los préstamos de libros y las rondas de intercambio, para conversar cada tanto sobre lo que cada una/o leyó.

*“Cuanto más leemos un libro (claro que con un límite: no vamos a leer un libro hasta la saturación), más cosas vamos descubriendo. Uno de los peligros de la planificación tiene que ver con saltar de un libro a otro, de un tema a otro. **Si estamos pensando en la planificación a partir de libros de literatura, además de la lectura devoradora (que es una lectura de querer llegar rápido al final), es necesaria una lectura más pausada, más lenta, que por supuesto se hace mucho mejor con otros, precisamente con el maestro y con los compañeros. Una lectura que nos permite poner en discusión las primeras interpretaciones a partir de las interpretaciones de otros, interpretaciones sobre las que siempre es interesante volver al texto para, como dice Aidan Chambers, poder preguntarnos ¿Cómo lo sé?**” (Pilar Gaspar, 2012).*

Una lectura más pausada y más lenta, que se hace mejor con otras y otros...

Les proponemos entonces recorrer, disfrutar y analizar las siguientes **experiencias y propuestas de enseñanza inspiradas en la poética de María Elena Walsh**, en sus poemas, sus cuentos y sus canciones **(ANEXO 3)**:



Proyecto

Aprendemos a leer y escribir con María Elena Walsh

- Secuencia didáctica organizada a partir del libro **"Zoo loco: La clase de Lidia"** en 1° ciclo (plurigrado). Escuela N° 845 del Paraje "El Rosillo" (Chaco). Programa y Cuadernillo "De clase en Clase", Pilar Gaspar (2013).
- Secuencia didáctica para 1° grado a partir de poemas de **"Zoo loco" y "Canciones para mirar"** (14 sesiones de clases y consignas detalladas, con distintos focos). Silvia González (2009).
- Proyecto **"Cancionero de María Elena Walsh"**. Documento Prácticas del Lenguaje. Material para docentes Primer ciclo. Coord. María Elena Cutter. IPE-UNESCO (Buenos Aires, 2012).
- El álbum de figuritas de María Elena Walsh: **"Aprender a leer jugando y atesorando los nombres de personajes inolvidables"** (1° grado). Docentes: Érika Lescano, Eugenia Acevedo, Alejandra Ayala, Paloma Contrini. Asesoramiento pedagógico: Paula Basel. Colegio San José (Sol de Mayo).

Para (re)visitar la mirada

Sugerimos "tomar nota" en torno a los siguientes interrogantes, mientras exploran las distintas propuestas seleccionadas (**VER ANEXO 3**):

1. *¿Cuáles son los distintos saberes de la alfabetización inicial que se abordan simultáneamente en las siguientes experiencias y propuestas de enseñanza? ¿Por qué hacer lugar en el proyecto alfabetizador de la Unidad Pedagógica a la poética de autoras/es como María Elena Walsh? ¿Qué tipo de experiencias se movilizan cuando se enseña y aprende a leer y escribir de la mano de MEW?*
2. *¿De qué manera estas secuencias didácticas promueven la formación de lectores y escritores en un sentido amplio, y el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de "textos" interesantes desde los primeros grados?*
3. *¿A través de qué tipo de actividades se intenta garantizar el aprendizaje del sistema alfabético? ¿Con qué frecuencia se plantean situaciones focalizadas en la lectura y la escritura de "palabras"? Para pensar, por ejemplo: ¿Qué aprenden las niñas y los niños cuando escuchan a sus compañeros decir y escribir palabras que riman? ¿Y cuando pasan al pizarrón a identificar palabras importantes? ¿Qué aprenden al componer palabras a partir de un conjunto de letras dadas? ¿Es igual de desafiante la composición del nombre de la autora (que realizan entre todos) que la composición de las palabras importantes del poema (trabajo individual)?*

Sugerencias para el aula



"El cuento de mi vida" (2024)
Biografía animada de María Elena Walsh
Ilustraciones y Animación: Nerina Canzi
Producción: Fundación Walsh-Facio

Míralo online escaneando el QR

o ingresando al siguiente enlace <https://bit.ly/4kwRSnR>



Casa Museo María Elena Walsh: un mundo abierto a la imaginación
Museografía: Maribel García
Morón, Buenos Aires

Conocé más escaneando el QR

o ingresando al siguiente enlace <https://bit.ly/3ZiX0n3>



Fundación María Elena Walsh (FMEW)
Iniciativa de Sara Facio
Creada en 2017

Conocé más escaneando el QR

o ingresando a www.fundacionmariaelenawalsh.com



"Alfawalsh"
Colección literaria de María Elena Walsh
Editorial Alfaguara
Año 2000

Anexo 3

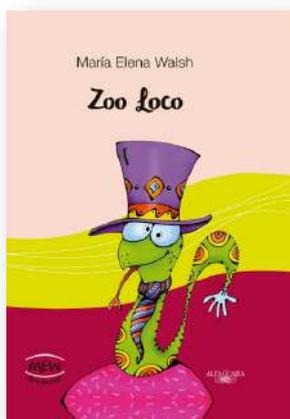
Secuencia didáctica "Zoo Loco":

"Aprender a leer y a escribir con poemas de María Elena Walsh"
1° Ciclo - Plurigrado



Fundación Navarro Viola
Clase 1 - Escuela 845 de El Rosillo
Chaco
Año 2014

Mirallo online escaneando el QR
o ingresando a <https://shorturl.at/NuNmu>



La clase corresponde a una propuesta de enseñanza desarrollada en un aula de plurigrado, en la **Escuela N° 845 del Paraje "El Rosillo"** de Taco Pozo. Los chicos leen un poema del libro **"Zoo loco" (de María Elena Walsh)** y escriben palabras, frases y textos, para continuar aprendiendo a leer y a escribir. En la clase se desarrollan diversas situaciones de lectura y escritura, con distintos modos de agrupamiento. **Se trata de una planificación muy cuidada que permite sostener la centralidad del abordaje de textos con todas y todos y, al mismo tiempo, desarrollar actividades específicas de acuerdo con el grado de autonomía de las niñas y los niños** en relación con la lectura y la escritura de palabras, frases y textos.

Esta es la tercera clase de una secuencia en la que el trabajo se concentra en los **limericks creados por la autora en "Zoo Loco"**, en el marco de un proyecto de lectura y escritura sobre la obra de esta autora. A lo largo de varias semanas, los chicos han estado conociendo algunas obras de María Elena Walsh. Entre cuentos, canciones y poesías que se leen y escuchan leer (y se cantan), se fueron abordando algunos juegos del lenguaje presentes en sus obras, entre ellos el disparate y el sinsentido (*nonsense*). También se leen diferentes biografías de la autora, para saber más de ella.

En paralelo, los chicos van incorporando algunos conceptos básicos de la poesía. Estas aproximaciones a la reflexión sobre el género tienen como finalidad comprender la diferencia entre poesía y cuento, y contar con un vocabulario común para hablar de las poesías leídas. Por otra parte, la exploración de la rima resulta una oportunidad interesante para todos. **Quienes aún están en proceso de comprender el sistema alfabético y las relaciones entre fonemas y grafemas**, tienen la posibilidad de

concentrarse en los sonidos al jugar con la rima, Al leer, releer y escribir palabras que riman, continúan descubriendo que las letras representan los sonidos del lenguaje hablado, y siguen aprendiendo las correspondencias.

Pilar Gaspar (2013) explica cómo en esta clase se incluyen **variadas actividades colectivas y paralelas en pequeños grupos**, que atienden a diferentes situaciones propias de la alfabetización inicial:

- Lectura de textos en voz alta a través de la docente.
- Lectura silenciosa de textos (que cada niña o niño elige).
- Escritura de palabras en el pizarrón.
- Identificación de palabras en un poema (¿Dónde dice?).
- Lectura de palabras del poema por sí mismos y mismas.
- Recomposición de palabras conocidas (con un conjunto de letras móviles).
- Escritura de oraciones y frases importantes.

Sugerencias bibliográficas



Cuadernillo "De clase en clase. Enseñanza de la lectura y escritura en escuelas rurales con plurigrado"
Autora: Pilar Gaspar
Año 2013

Descargalo escaneando el QR
o ingresando a <https://shorturl.at/ERla3>

El álbum de figuritas de María Elena Walsh:

"Aprender a leer jugando y atesorando los nombres de personajes inolvidables" - 1° Grado

¿Por qué un álbum de figuritas en la alfabetización inicial?

¿Cómo trabajar con el álbum de figuritas en el aula de Primer Grado?

Las actividades de lectura y escritura con el álbum de figuritas que se proponen para desarrollar en el aula de manera sistemática, planificada y continua durante varias semanas, intentan **garantizar que cada estudiante continúe avanzando en su aprendizaje del sistema de escritura**. Se trata de ofrecer más oportunidades en el aula para reconocer, conversar y reflexionar acerca de cómo funciona el **principio alfabético** en las palabras, en el contexto de situaciones que habilitan a todas y todos como "lectores"

La propuesta didáctica del trabajo con álbumes ha sido presentada por **Ana María Kaufman** en diversas publicaciones (como "*El Multilibro*", de Editorial Santillana), y desarrollada en distintas experiencias y escuelas cordobesas ³. Esta autora señala que, más allá de que a los chicos les gusta mucho llenar álbumes de figuritas y les atraen las colecciones, lo importante es analizar para qué sirve trabajar en el aula con un álbum de figuritas. Será clave propiciar **múltiples intercambios** en el aula (en instancias colectivas, grupales, por parejas, individuales): para que todas y todos puedan realizar las anticipaciones correspondientes en función del reconocimiento de alguna letra y las coordinaciones necesarias para ir completando el álbum y pegando las figuritas (Kaufman, 1998).

En primer lugar, el álbum ofrece una posibilidad de **lectura por sí mismas y mismos**, ya que cada niña y niño deberá leer un **nombre en el contexto de un campo semántico** (por ejemplo, un conjunto de palabras relacionadas por su significado) y justificar su elección para pegar la figurita correspondiente. Esta situación permite a todas y todos leer "antes de saber leer" convencionalmente, ya que garantiza una condición didáctica fundamental: no dejarlos solos frente a las letras (para que se animen a leer.)

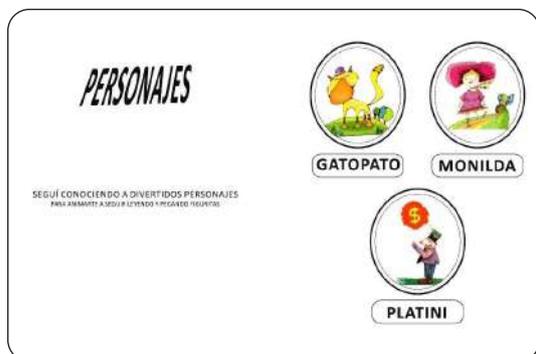
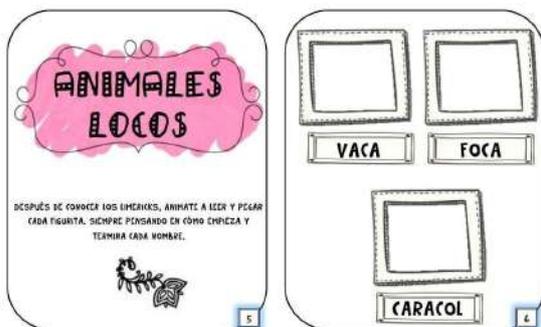
Durante el transcurso de estos intercambios, la **intervención docente** se focaliza en promover el intercambio y solicitar justificaciones cuando las niñas y los niños expresan relaciones entre las ilustraciones y el texto escrito, entre las partes leídas y las partes escritas, entre algunos fonemas y letras conocidas para verificar o rechazar la anticipación.

Por ejemplo, **a través de intervenciones del tipo**: "*¿Cómo te diste cuenta que ahí dice GATOPATO? ¿Por qué te parece? ¿En qué te fijaste para saber? ¿Cómo dice GATOPATO (solicitando la lectura con detención, señalando con el dedito al interior de la palabra)? ¿En*

³ Basel, Paula; Uribe, María Julia (2002) "El álbum de figuritas en primer grado". Córdoba: Ediciones La Hoja. Basel, Paula (2006) "Un álbum de figuritas... para aprender a leer leyendo". Documento de Trabajo N° 2, Proyecto Fortalecimiento Pedagógico en el Área de Lengua a 108 Escuelas. Programa Rehacer La Escuela en Contextos de Pobreza y Exclusión Social. UEPC, Córdoba.

cuál dice GATOPATO y en cuál MURRUNGATO?". En este sentido, se debe guiar la situación de lectura indicando, por ejemplo, cuáles son los nombres de los personajes que corresponden a una página, para que no tengan que trabajar con una cantidad muy grande de imágenes y nombres escritos a la vez. También a partir de algunas pistas para orientar la búsqueda (pero sin indicar dónde va cada figurita).

Por otro lado, y a medida que van completando su álbum, las niñas y los niños tienen posibilidades de **escribir distintas palabras** usándolo **como fuente de información segura** sobre el sistema de escritura (si necesitan consultar cómo se escribe alguna letra, saben que debajo de la figurita del caracol dice "CARACOL"). En este tipo de situaciones de lectura y escritura, las y los estudiantes se ponen en contacto exclusivamente con aspectos del sistema notacional y no del lenguaje escrito, ya que las unidades que se trabajan son las palabras.



Proyecto desarrollado durante varios años en Primer Grado del Colegio San José

Docentes: Érika Lescano, Eugenia Acevedo, Alejandra Ayala, Paloma Contrini.

Asesoramiento pedagógico: Paula Basel



Para coser y bordar juntas y juntos

C) Prácticas de oralidad, lectura y escritura en (con)textos de estudio

Un día por fin tengo un lápiz entre los dedos. No se deja sujetar fácilmente, hay que domesticarlo. Lo aprieto con fuerza contra el papel para que no se escape, pero a veces se planta en rebelión, partiéndose las narices contra el cuaderno. Entonces necesito el tajador para afilar otra vez la punta. Puedo verme; estoy sentada con otros niños en una mesa redonda de color vainilla. Inclined hacia delante, dibujo palotes, puentes, redondeles, curvas. La lengua me asoma entre los labios, siguiendo el desplazamiento de la mano. Filas de emes enganchadas con sus vecinas. Filas de bes con su barriguita. No me gusta la barra transversal de la t (complica el asunto).

Irene Vallejo

Las prácticas de oralidad, lectura y escritura vinculadas al estudio o investigación de un tema de interés del ambiente natural y social ocupan un lugar especial en la alfabetización inicial. Se trata de prácticas que involucran la búsqueda de información en textos diversos, sesiones de lectura junto a la/el docente, el trabajo con distintas fuentes (¿dónde buscar información?), la organización de agendas de lectura (¿cuáles son los materiales informativos que vamos a consultar?), la exploración y lectura de títulos e imágenes en libros informativos (¿cómo seleccionar la información que necesitamos?), relecturas de información específica, modos de conversar y organizar lo que se va conociendo a través de distintos “escritos de trabajo” (como la producción de listas, notas, cuadros).

Los **“buenos” libros informativos y de divulgación científica infantil** también merecen ocupar un lugar destacado en las bibliotecas y en las prácticas alfabetizadoras, para movilizar el deseo de saber y ampliar la mirada. En un artículo muy bonito, Paula Bombara se/nos pregunta si, *como formadores de lectores, somos capaces de no apagar la mirada científica que existe en niñas y niños manteniendo encendida, al mismo tiempo, su mirada poética: “¿Quiénes mediamos las lecturas literarias tenemos herramientas suficientes para ser también mediadores amorosos de lecturas científicas?”* (Paula Bombara, 2019).

Como señala Alejandra Paione (2016), cuando se propone al grupo estudiar/investigar y leer **“para saber más”** sobre determinado tema en el marco de un proyecto, las niñas y los niños participan de una serie de **situaciones prolongadas, diferentes y recursivas de lectura y escritura, con claros propósitos comunicativos**. Exploran textos para seleccionar y separar los que aportan la información buscada, leen junto a su docente los materiales seleccionados (imágenes y palabras), toman notas para guardar memoria de la información, leen para ampliar información y/o para encontrar respuestas a interrogantes específicos.

Mediante la **escucha de la lectura de textos explicativos**, las niñas y los niños entran en contacto con un texto de uso frecuente en el ámbito escolar: textos que les permiten ampliar sus conocimientos sobre determinados temas. En este contexto, aprenden algunas particularidades del texto explicativo y profundizan su capacidad de comprender, prestando especial atención a la relación del título y los subtítulos entre sí y con el tema, a los recursos explicativos como la definición, la paráfrasis, los ejemplos.

A medida que se avanza en el proceso, pueden recurrir en sus propios escritos a distintas palabras y expresiones de uso disciplinar.

Es importante planificar muy bien las **sesiones de lectura**, teniendo en cuenta las condiciones de la situación que hay que garantizar. Cuando las niñas y los niños escuchan leer a su docente, cuando leen por sí mismos/as, alternando diversas modalidades de lectura: exploratorias y localizadas, extensivas e intensivas (lo que supone quedarse un tiempo en algunos textos, para volver una y otra vez al texto a través de relecturas para encontrar información específica).

Por otro lado, si los **resultados de la indagación** se comunican por escrito, el grupo deberá tener la posibilidad de planificar su texto, escribir borradores, revisarlo, editarlo. Si se tiene que comunicar oralmente, se trabajará cómo preparar una exposición para un público o destinatario determinado.

En el marco de este tipo de proyectos las infancias tienen la oportunidad de:

- Escuchar leer textos expositivos a su docente y otros adultos (invitados).
- Realizar lecturas exploratorias de libros de divulgación científica infantil (con propuestas interesantes, desafiantes y cuidadas en los aspectos textuales, gráficos y de diseño).
- Tomar notas por sí mismos o a través del dictado a su docente o compañeras y compañeros (cuando se trabaja en pequeños grupos).
- Planificar oralmente los textos que se van a escribir para comunicar y difundir lo aprendido (por medio del dictado al docente o por sí mismas/os).
- Revisar borradores en un proceso recursivo y editar el texto.
- Presentar en sociedad las producciones finales (a las familias, otros grados, otras escuelas y organizaciones comunitarias del barrio).

Para (re)visitar la mirada

Las y los invitamos a explorar una Agenda de Lectura en 1° grado, organizada a partir de la Colección "Los animales por fuera", y las principales etapas de la secuencia didáctica "Diversidad de coberturas de animales vertebrados" (**VER ANEXO 4**):

¿De qué manera este tipo de situaciones de lectura y escritura permiten a las niñas y los niños llegar a "ser expertos" en un tema? ¿Cuáles son las principales decisiones didácticas que organizan estas propuestas de enseñanza? ¿Cuáles son los distintos saberes de la alfabetización inicial que se abordan simultáneamente?

Anexo 4

Secuencia didáctica

"Diversidad de coberturas de animales vertebrados"

Escuela Graduada Joaquín V. González - Universidad Nacional de La Plata
Docentes: Natalia Moyano y Aluhe Sosa - 1° Grado

Primeras
exploraciones

En parejas, niñas y niños escriben por sí mismos: anotan las coberturas que identifican en una colección de animales vertebrados conocidos. Intercambio y toma de notas colectivas a través de la o el docente.

Comparación y
ampliación de
la información

En parejas, niñas y niños escriben por sí mismos la denominación de cada cobertura y una lista de animales que la posee.

Continúa el intercambio, incorporando las funciones y las relaciones de las coberturas con las clases. Se anotan las ideas a través del docente y se reelaboran la lista incorporando los animales de todos.

Lectura a través de la o el docente de textos breves que caracterizan cada una de las coberturas mientras los niños intentan seguir con la vista. Intercambio colectivo y toma de notas a través de la o el docente.

Primeras
generalizaciones

Escritura a través de la o el docente de las ideas sobre las coberturas que son comunes a grupos de animales y a todos a la vez.

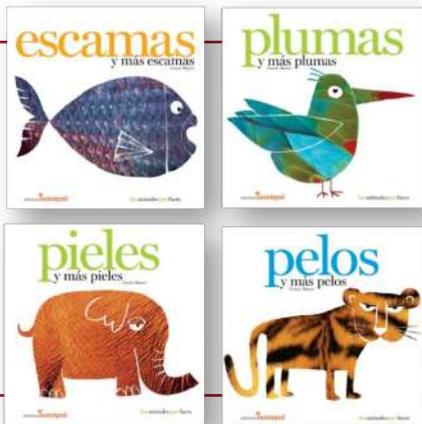
Lectura colectiva
para ampliar
información

Lectura a través de la o el docente de un texto ampliatorio completo mientras niñas y niños intentan seguirlo con la vista. Intercambio y relectura por partes. Escritura por dictado al docente de nuevas conclusiones o de continuación de las ya realizadas.

Revisión de las
generalizaciones

Niñas y niños revisan las conclusiones a través de la o el docente.

Sugerencias para el aula



Colección "Los animales por fuera"
 Autora: Cassie Mayer
 Editorial Iamiqué

Información, fotografías, preguntas y mucha curiosidad para conocer a los animales de una manera diferente (a través de sus recubrimientos)

FECHA	NOMBRE DEL LIBRO	ANIMALES QUE APARECEN
14 DE SEPTIEMBRE	PIELES Y MÁS PIELES	SANAMONIA ELEFANTE Delfin
19 DE SEPTIEMBRE	PELOS Y MÁS PELOS	OSO PERRO GATO OVEJA GUARDIA ZURERA
25 DE SEPTIEMBRE	PLUMAS Y MÁS PLUMAS	AVILA PINGUINO LEGRUZA COLLIERI PATAGUINO PANO DEAL
2 DE OCTUPRE	ESCAMAS Y MÁS ESCAMAS	SERTIENTE TIBURON PEZ PANGOLIN MARIPOSA LAGARTO

Agenda de lectura de la Colección "Los animales por fuera" - 1° Grado
 Escuela Aguirre Cámara
 Docente: María Fabiana Gervan
 Residentes del ISFD Renée Trettel: Natalia Argüello y Romina Aspitia
 Acompañamiento: Prof. María Bracamonte y Paula Basel
 Año 2023



Fotografía: "Presentes: Retratos de la Educación Argentina" - Año 2015

Palabras finales

En este recorrido intentamos compartir y volver a situar por qué el presente de la escuela pública se encuentra estrechamente ligado a la tarea de enseñar a leer y a escribir, y al derecho de todas las infancias a aprender a leer y escribir en los tiempos y plazos previstos. Para pensar juntas y juntos cómo podemos hacerlo posible desde cada escuela.

A partir de la presentación de un conjunto de experiencias y materiales de enseñanza (que seleccionamos especialmente para ustedes), fuimos desplegando la perspectiva asumida en este documento de trabajo: la escuela enseña a leer y a escribir cuando genera las condiciones para que las infancias puedan participar tempranamente en las prácticas sociales de los lectores y escritores.

Como ya lo mencionamos, en el marco de las interacciones con otras y otros, las niñas y los niños aprenden intuitivamente a hablar, pero no sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo, ya que difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena... Por eso resulta fundamental considerar y sostener en las aulas tiempos específicos para la enseñanza de la lectura y escritura de palabras, junto con tiempos específicos para el abordaje de textos de calidad.

Sin olvidar nunca que las palabras que se leen y se escriben durante la alfabetización inicial son aquellas que se han leído en los libros, aquellas que son relevantes en relación con la propia vida, aquellas que nos interpelan y sorprenden, aquellas que nos conmueven y dejan huellas en nuestra memoria personal y colectiva.



Bibliografía (para continuar un diálogo abierto)

- ANDRUETTO, María Teresa (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRUETTO, María Teresa (2022). "Bibliotecas. Donde hay un lector, antes hubo otro que extendió la mano". Conferencia CONABIP.
- BASEL, Paula (2011). "Alfabetización inicial y aprendizaje situado: el vaivén, siempre el vaivén". Ciclo de Formación de Formadores en Áreas Curriculares. Dirección Nacional de Gestión Educativa (Dirección de Áreas Curriculares y Dirección de Nivel Primario). Ministerio de Educación de la Nación.
- BASEL, Paula (2012). "El libro de literatura en el aula: sentidos y prácticas en la alfabetización inicial". En: Libros para atesorar (comp.). Colectivo Editorial: Ed. Arte a Babor, Ed. del Eclipse, Ed. Iamiqué, Ed. Kalandraka, Libros del zorro rojo, Pequeño Editor. Buenos Aires, Argentina.
- BASEL, Paula (2014). "Faltaron libros en una época, pero ese no es el problema ahora..." (En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias). En: Alterman y Coria (comp.) Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en las escuelas. Córdoba: Editorial Brujas.
- BOMBARA, Paula (2019). "Cuando la curiosidad florece y nos amplía la mirada (o qué es esa cosa llamada divulgación científica)". Blog Linternas y Bosques:
<https://linternasybosques.com/>
- BRASLAVSKY, Berta (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNETTO, CHIESA, GARRO y LÓPEZ (2024). "Literatura y escuela: tejiendo sentidos". Serie La escuela, comunidad de aprendizajes. Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional. Municipalidad de Córdoba.
- CASAS, Alejandra (2024). "Alfabetizar. La enseñanza como acceso a la cultura escrita". Serie La escuela, comunidad de aprendizajes. Dirección General de Aprendizaje y Desarrollo Profesional. Municipalidad de Córdoba.
- CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia y SIRO, Ana (2003). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer ciclo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

- CHARTIER, Anne Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DIUK, Beatriz (2023). *Enseñar A Leer Y Escribir*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia (2004). "Los significados del nombre propio en la evolución del pre escolar". Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública. México, septiembre 2004. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>
- GASPAR, María del Pilar y GONZÁLEZ, Silvia (2012). "Cultura escolar, tradición y renovación en la alfabetización inicial". Módulo 8 Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Nación.
- GASPAR, Pilar (2013). *De clase en clase: proyecto leer y escribir en escuelas rurales*. Ministerio de Educación de la Prov. del Chaco. Fundación Navarro Viola y la Fundación Bunge y Born.
- GASPAR, Pilar (2022). "Alfabetización y textos literarios. Propuestas para las aulas 1 y 2". Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Conversatorios. Disponibles en: <https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/647401120126024>
<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/5734577499898436>
- Chartier, R. (2008) *Las pantallas del presente no ignoran la cultura escrita, sino que la transmiten y la multiplican*. Alfilo Revista digital. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/25/honoris-causa-chartier.html>
- GONZÁLEZ, Silvia (2022). "Cultura escrita y saberes de la alfabetización inicial" / "Sistema alfabético de escritura". Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Conversatorios. Disponibles en: <https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/699408167813156>
<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/792969688567597>
- KAUFMAN, A. M. (1988). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

- KAUFMAN, A. M. (coord) (2012). *El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- LÓPEZ, María Emilia (2019). *Un mundo abierto: Cultura y primera infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- LÓPEZ, María Emilia (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTES, Graciela (1999). "Una nuez que es y no es". En: *La frontera indómita. En torno a la defensa y construcción del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PAIONE, Alejandra (coord) (2016). "Enseñar a leer y escribir en el jardín en la escuela primaria. Una propuesta de articulación entre niveles". Dirección Provincial de Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires.
- PETIT, Michèle (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- REYES, Yolanda (2019). "Casas de palabras". En: *La poética de la infancia*. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- TEBEROSKY, Ana (1998). "Enseñar a escribir en la edad de la escritura". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 17 (pág. 33-44)
- VALLEJO, Irene (2023). *El infinito en un junco. La invención del libro en el mundo antiguo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- VERNON, Sofía (2004). "¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de la palabra". En: *Vernon y Pellicer (coord.) Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Ediciones.

Conocé el resto de la serie:

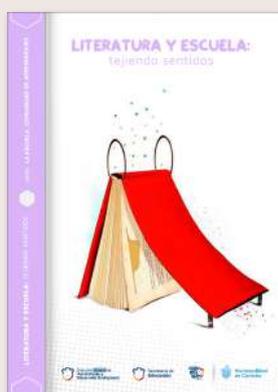
La Escuela, Comunidad de Aprendizajes

Esta colección de materiales de formación docente, elaborada por la **Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba**, aborda temáticas contemporáneas como alfabetización digital, literatura, cine y estudio en contextos escolares. Su valor radica en ofrecer contenidos propios, actualizados y situados, que fortalecen la tarea pedagógica desde una mirada crítica, creativa y comprometida con las realidades actuales.



La escuela, comunidad de estudio

Este material aborda el rol de la escuela como espacio para la iniciación en el estudio, así como también en las prácticas del lenguaje vinculadas a la construcción de conocimiento. Propone que leer, escribir y hablar en la escuela son prácticas sociales específicas que deben ser enseñadas y acompañadas desde cada área del saber, como Lengua, Cs. Naturales y Cs. Sociales. El enfoque promueve una cultura escolar inclusiva, crítica y situada, que reconozca a docentes y estudiantes como estudiosos en comunidad.



Literatura y escuela: tejiendo sentidos

Invita a repensar el lugar de la literatura en la escuela desde su dimensión estética, simbólica y expresiva. Propone una mirada crítica sobre la instrumentalización de la literatura, destacando su valor como arte y espacio de subjetivación. Ofrece claves para la selección de obras, la mediación docente y la creación de experiencias lectoras profundas y significativas.



Cine y educación: la construcción del conocimiento desde el cine y las artes audiovisuales

Explora el cine como arte y lenguaje expresivo capaz de transformar las prácticas escolares. Reivindica su inclusión en las aulas como herramienta pedagógica y objeto cultural, proponiendo una alfabetización audiovisual crítica y creativa. Aporta marcos teóricos y propuestas concretas para potenciar el trabajo interdisciplinario desde las narrativas visuales y sonoras.



Dirección General de
**Aprendizaje y
Desarrollo Profesional**



Secretaría de
Educación



Municipalidad
de Córdoba