

Prácticas del lenguaje

Autoras

Prof. Vaccarini, Maria Alicia

Prof. Mendoza, Patricia Matilde

Prof. Cocha, Sabrina Lorena

Asesora

Prof. Adriana Bello

Fundamentación

Las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial

“Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en un sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos los ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”. (Lerner, 2008)¹

Elaborar un Diseño Curricular supone afrontar una serie de decisiones que deben hacerse visibles a lo largo del desarrollo del mismo. Una decisión compartida por quienes integramos este equipo es la de pensar la enseñanza de las prácticas del lenguaje atendiendo a un criterio didáctico de continuidad que respete, a su vez, la especificidad de cada nivel. Por lo tanto los diseños de Prácticas del Lenguaje de Educación Inicial y de Educación Primaria comparten la presente fundamentación, la cual incluye apartados específicos que dan cuenta de las particularidades de ambos niveles.

Nuestro campo de conocimiento, las **Prácticas del Lenguaje**, supone participar en la cultura escrita, apropiarse de una tradición, una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de distintos conocimientos: sobre las relaciones entre los textos, entre estos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social no escolar, requiere de una escuela que funcione como una comunidad de lectores y escritores, con acceso a todas las situaciones posibles de lectura y escritura, oralidad, formas de leer, relaciones con los textos, y todo aquello que permita a los alumnos adquirir saberes como hablantes y escuchas, como lectores y productores de textos.

¹ Lerner Delia [2001] (2008). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág.25.

Por qué hablamos de prácticas del lenguaje

Las prácticas del lenguaje en la escuela son sin lugar a dudas prácticas sociales, por lo que las prácticas escolares deben asemejarse a las que se desarrollan fuera del ámbito escolar, con el solo propósito de que aquellas no pierdan sentido. En el ámbito escolar las prácticas de lectura y escritura existen en tanto objetos de enseñanza.

Esta cuestión tiene que ver con otra de las decisiones importantes tomadas durante la elaboración del presente Diseño Curricular, que es la que está relacionada con la elección de los contenidos a enseñar. Esta tarea puede parecer sencilla, pero *“la decisión acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de cuáles serán considerados prioritarios supone una verdadera reconstrucción del objeto.”* (Lerner retomando a Chevallard<1997>).²

He aquí una gran responsabilidad que le compete a un diseño curricular, ya que tal como sostiene Lerner, muchas deformaciones del objeto pueden originarse en este proceso de selección. La otra cuestión a considerar tiene que ver con la necesaria jerarquización que supone una selección, qué es lo que se va a enfatizar en el marco de ese objeto de enseñanza.

Puesto que hablamos de prácticas - a diferencia de todas las demás áreas del presente diseño curricular-es importante destacar que estamos hablando de quehaceres, por lo que los contenidos – que serán enunciados en infinitivo verbal para destacar su carácter de práctica-, están formulados en términos de quehaceres. Estos últimos darán cuenta de lo que se pretende que aprendan los alumnos. Para la apropiación de dichos quehaceres, el docente deberá diseñar propuestas didácticas variadas –de las que hablaremos más adelante-que aseguren estos logros. Durante el desarrollo del presente documento iremos dando algunas pautas para evitar que los quehaceres puedan ser confundidos con objetivos o propósitos.

Y hablando de propósitos pero en un sentido más amplio, es importante pensar que para tomar estas decisiones teóricas y fundamentarlas, hay que tener muy en claro el propósito. En el caso de la lectura y la escritura, ¿cómo nos plantearíamos esta cuestión? Para Lerner *“el gran propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita”*. (Hablamos de escritores en tanto personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento.)

² Lerner Delia [2001] (2008). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

Si el propósito es el antes citado, entonces el objeto de enseñanza puede ser definido en términos de **prácticas sociales de lectura y escritura**. ¿En qué consisten dichas prácticas? ¿Cuáles son los contenidos involucrados en ellas? ¿Qué condiciones didácticas deberán darse para preservar su sentido? Si bien las ciencias del lenguaje nos suministran elementos para la conceptualización de las prácticas ayudándonos a explicitar algunos de los contenidos que necesariamente deben estar en el aula, - por ejemplo: información sobre las estrategias puestas en acción por los lectores, vinculaciones entre modalidades de lectura y propósitos, ciertas operaciones involucradas en la escritura, recursos lingüísticos que resuelven problemas de escritura y otros-, esto no es suficiente. Al colocar en primer plano las prácticas, *“el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita pero no se reduce exclusivamente a ella. Supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones. Por ejemplo: en las razones que llevan a la gente a leer y escribir, en las formas de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que ambos mantienen entre sí con respecto a los textos. Se trata entonces, de incluir los textos pero no reducir el objeto de enseñanza a ellos. No reducirnos a la lingüística textual, a la normativa, a una práctica que durante años no ha tenido en cuenta las prácticas sociales de la lectura y la escritura, y cuya ausencia ha reproducido las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura.”*(Lerner, *op.cit*)

La Alfabetización y las Prácticas del Lenguaje

Atendiendo al Marco General de Política Curricular de la Provincia del Chubut para la elaboración de este Diseño, recuperamos del mismo los siguientes lineamientos en relación con la alfabetización: si se piensa que el sistema educativo en su totalidad “debe encontrar, definir, producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas”³; la escuela tiene la responsabilidad de alfabetizar a sus alumnos a lo largo de todo su recorrido por el Sistema de Educación Provincial, y “alfabetizar es poner en contacto con los diferentes aspectos de la cultura, no solamente la lectura y la escritura”.⁴

Definimos a la alfabetización como un proceso hacia el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural, la lengua escrita, en circunstancias sociales y culturales concretas. Ambos aprendizajes se dan simultáneamente.

³ Terigi, F. “Las trayectorias escolares”. 2009 (Documento Ministerio de Educación de Nación. Citada en Documento: *Marco General de Política Curricular del Chubut*, pag. 6.

⁴ Documento: *Marco General de Política Curricular del Chubut*, pag. 6

El desarrollo de la alfabetización constituye, entonces, un proceso social que empieza en las relaciones de los niños y niñas con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias.

Alfabetizar “supone el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita como bien simbólico de la humanidad, asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación, al ejercicio de la ciudadanía. A la vez, la lectura y escritura constituidas en contenido de enseñanza, tienen una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de los niños y niñas”.⁵

Lerner (2009)⁶ se pregunta qué queremos decir con “el derecho de aprender a leer y escribir”. ¿Se trata sólo de que los niños aprendan las primeras letras? No, seguramente no se trata sólo de esto, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional.

“¿De qué se trata entonces? Se trata de hacer presentes en la escuela, desde la Alfabetización Inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido.

¿Por qué y para qué leemos y escribimos los que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas? Presentar una versión de las prácticas de lectura y escritura que permita a todos los niños apropiarse de su sentido es fundamental, porque es este uno de los aspectos en los que se muestra fuertemente la diferencia entre las experiencias escolares de los chicos, y son diferencias que lamentablemente se convierten en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias escolares.”⁷

Molinari (2000)⁸ también sostiene que las prácticas de lectura y de escritura también deben dar cuenta del mundo cultural al que pertenecen: “Siendo estas prácticas sociales de lectura y escritura objeto de enseñanza también en el jardín, nos proponemos una modalidad didáctica que, con continuidad en la Educación Primaria, plantee a los niños situaciones de enseñanza que giren en torno a la lectura y escritura de textos realmente utilizados en la

⁵ Cátedra Nacional de Alfabetización, <http://www.catedraalfabetizacion.blogspot.com>.

⁶ Lerner Delia [2001] (2008). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

⁷ Lerner. *Ibidem*

⁸ Molinari, María Claudia: “Leer y escribir en el Jardín de Infantes”. En *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Ediciones Santillana. Aula XXI. 2000.

cultura, contemplando la mayor variedad posible. Situaciones de producción e interpretación de textos completos, con destinatarios claros y propósitos comunicativos. Situaciones que planteen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar alternativas de solución; propuestas que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase produciendo, reflexionando y transformando lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños deben poder explicitar sus saberes, confrontarlos con las ideas de otros niños y del docente, y con distintos materiales escritos, para transformar esos saberes en otros más próximos a la convencionalidad de los textos y las prácticas que se desea comunicar”.

Sabemos que las situaciones de exclusión social producen graves efectos en los modos de vincularse con la escuela y en los modos subjetivos de estar en el mundo, de construir subjetividad, pero las investigaciones didácticas y el surgimiento de diversos proyectos alternativos y superadores de enseñanza, permiten sostener que la respuesta a la situación de fracaso requiere de una mirada integral que revise las modalidades de transmisión llevadas adelante desde el nivel inicial, en la escuela y en particular en el aula.

La alfabetización y las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial

Consideramos superada la discusión sobre si el Nivel Inicial es portador de condiciones alfabetizadoras para los niños en sus primeros años de la escolarización. Sabemos de una larga historia previa que da cuenta de las distintas concepciones de alfabetización a lo largo de los años.

Bello⁹ retoma estas cuestiones en un interesante documento que intentaremos sintetizar a continuación. La autora se refiere a los cambios que ha sufrido el *objeto* de la alfabetización escolar en su historia más reciente. En distintos momentos este objeto ha sido definido para el nivel inicial sucesivamente como: “la lengua”, “el lenguaje”, “los usos del lenguaje” y finalmente, “las prácticas del lenguaje”. Para la autora, el recorte y definición del objeto implica una fuerte decisión didáctica. Decidir enseñar la lectura y la escritura como prácticas sociales trae consigo la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en las escuelas. Bello se pregunta “¿qué enseñamos cuando enseñamos lengua y qué enseñamos cuando el objeto son las prácticas del lenguaje? El término lengua se refiere a las reglas del lenguaje, al sistema gramatical y lexical. El término lenguaje se refiere al uso de las palabras para expresar las ideas, es decir a la manera en que utiliza ese sistema para

⁹ Bello, Adriana (2009) Documento *La alfabetización en el nivel Inicial. Continuidades y rupturas*. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. En *Portal abc*, sitio de la citada Dirección.

pensar, para interactuar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes”.

Antes de esto -continúa Bello-, en el Nivel Inicial se hablaba de un objeto que se enseñaría en el nivel educativo siguiente. Un objeto inasible denominado lecto-escritura que era responsabilidad de la escuela primaria. Los docentes de Inicial tenían como tarea preparar a los niños para que llegaran “entrenados” en ciertas habilidades consideradas imprescindibles para poder aprender a leer y escribir. Se realizaban propuestas didácticas de “preparación” y “aprestamiento”, que respondían a una concepción de lengua escrita en tanto código y a la lectura como una actividad de sonorización de marcas gráficas. Desde esta postura, la escritura se concebía como la transcripción gráfica del lenguaje oral, y la lectura como decodificación de lo escrito en sonido.

En la actualidad sabemos que frente a los materiales escritos que existen en su medio social y las acciones que otros ejercen sobre esos materiales, los niños construyen explicaciones sorprendentes que hoy podemos interpretar. En este sentido, sabemos que, más allá de las instituciones y aun sin su permiso, ellos pueden “empezar” a aprender. La difusión de estas investigaciones aportó datos significativos para esclarecer aquella discusión sobre la alfabetización. (Molinari).¹⁰ La autora concluye diciendo que ahora que conocemos las posibilidades de los niños y las niñas, el inicio de la enseñanza se desplaza sin dudas al Nivel Inicial. *“La lengua escrita se acepta como contenido, pues se sabe que los niños aprenden más allá del permiso de los adultos. Sin embargo, los límites de “poder o estar listos para aprender” reaparecen y nuevamente son objeto de graduación institucional. El problema de “cuándo enseñar” vuelve a condicionar las decisiones pedagógicas. Hay una creencia bastante difundida que consiste en pensar que la sala de 5 años es el momento más adecuado para” empezar” a proponer situaciones de lectura y escritura con intencionalidad educativa (¿desde el inicio o después de las vacaciones de invierno?); suele considerarse que en la sala de 3 años “son todavía muy pequeños” . La de 4 años es la que más dudas plantea”.*

Por eso es muy importante que el docente propicie el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual desde el ingreso al jardín. Para aprender a leer y a escribir es necesario que los niños “lean” y “escriban”, es necesario que se les lea y escriba desde siempre. Para Molinari, desde un constructivismo genético, la idea de construcción es solidaria con la de interacción.

¹⁰ Molinari, María Claudia: “Leer y escribir en el Jardín de Infantes”. En *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Ediciones Santillana. Aula XXI. 2000.

La alfabetización y las Prácticas del Lenguaje en la Educación Primaria

Para que la articulación entre ambos niveles –inicial y primario- sea posible debe operar *el criterio de continuidad* como condición didáctica. La continuidad es necesaria para el aprendizaje de los niños porque es la que asegura la transformación del saber. Bello (2010)¹¹ habla de dos tipos de continuidad: la continuidad áulica, vinculada a las acciones sostenidas a lo largo del año escolar, y la continuidad institucional, que es la que se da a través de los distintos años de la escolaridad. Esta última posibilitará a los niños sucesivas reorganizaciones de los contenidos en distintos contextos de enseñanza. Otros dos criterios que Bello recupera son los de *diversidad y progresión*. El primero se refiere a la variedad de situaciones didácticas que debe presentar el maestro: unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas –sobre las que trabajaremos en profundidad más adelante-, cuya factibilidad está sostenida por años de investigación. Con respecto al criterio de progresión-complejidad, la autora deja en claro que no está hablando de ir de lo simple a lo complejo –criterio al que considera fuera de actualidad-, sino que siempre deberán presentarse cuestiones complejas, problematizadoras, desafiantes, sin perder por ello la significatividad.

Si estas condiciones se dan en el paso de un nivel a otro, en los primeros años de la educación primaria, los alumnos y alumnas podrán tener la doble oportunidad de operar como lectores y como productores de textos mientras se apropian del sistema de escritura. Las prácticas sociales de lectura y escritura deben ser el centro del objeto de enseñanza. Este aprendizaje (Kaufman.2010)¹² se da a lo largo de un proceso prolongado de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos: variedad de textos tales como libros de cuentos, periódicos, textos de información científica y otros. La aproximación a los mismos con propósitos determinados, en distintas situaciones de enseñanza proporcionan condiciones alfabetizadoras muy ricas.

¹¹ Bello, Adriana. “Las prácticas del lenguaje en el inicio de la alfabetización”. Documento Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Portal abc.gov.ar.

¹² Kaufman, Ana Maria (2010): “Qué enseñamos” en *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Ana María Kaufman (coordinadora) Aique, pag. 17 a 24.

Propósitos del nivel

Como todos sabemos, es imposible pensar a las prácticas del lenguaje separadas o aisladas unas de otras, ya que su interrelación es constante: hablar, escuchar, leer y escribir son acciones cotidianas en las que docentes y alumnos están inmersos. Pero a los efectos de facilitar su trabajo con ellas, hemos organizado estas prácticas en tres apartados: prácticas del lenguaje vinculadas a la oralidad, prácticas del lenguaje vinculadas a la lectura y a la escritura, y prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura. Se plantean a continuación los propósitos para cada uno de estos apartados:

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la oralidad

- Propiciar múltiples y variadas experiencias de uso de la lengua oral en contextos interpersonales, en las que los alumnos y alumnas puedan: relatar experiencias personales, exponer ideas y opiniones, aprender a escuchar y a respetar el punto de vista de los otros; promover el desarrollo de una competencia comunicativa que tenga en cuenta el habla espontánea de la propia variedad lingüística, el contenido a referir, los destinatarios y el contexto en que se produce el intercambio: qué se quiere decir, a quién, respetar los turnos de habla, cuáles son los niveles de formalidad de la interacción.

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la lectura y la escritura

A partir de la creación de un ambiente propicio para la lectura y la escritura, promover situaciones de enseñanza en las que los niños puedan confrontar los saberes que traen con los nuevos y construir otros, a los efectos de ir apropiándose de las características del lenguaje escrito; posibilitar, mediante el desarrollo de situaciones didácticas apropiadas, la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos, no solo en el contexto pedagógico del aula, sino fuera de sus límites, con proyección a la institución, la familia, la comunidad.

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la literatura

- Seleccionar un corpus de textos literarios de calidad, para leerlos y narrarlos en el aula, a los fines de que los alumnos y alumnas disfruten de las diferentes manifestaciones literarias (poesías, cuentos, adivinanzas, etc.) y puedan generar en forma gradual una conciencia de lectores con sensibilidad y apropiación crítica de sus lecturas.

-Promover la exploración y el trabajo de producción de textos a partir de lo leído, brindando las herramientas que hagan posible en los alumnos y alumnas, las posibilidades de libre expresión y la puesta en juego de su propia creatividad.

Primer eje: Las prácticas del lenguaje vinculadas a la oralidad

*“¿Por qué y para qué “hablar” en la escuela? Porque la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias **para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales**, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada”.*

M.E.Rodríguez¹³

Las prácticas del lenguaje van construyendo el conocimiento sobre una lengua. Dentro de esas prácticas, la oralidad tiene un papel fundamental puesto que acompaña al niño desde su más tierna edad, permitiéndole comunicarse con su entorno más cercano en un marco familiar sin mayores esfuerzos, ya que las comunicaciones están muy contextualizadas debido al grado de conocimiento que otorga la proximidad.

Para Rodríguez¹⁴ “El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social. “Sabe” que el lenguaje **significa** [porta sentido] y sirve para diversos propósitos. Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos.

¹³ Rodríguez, María Elena: “Hablar” en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? Revista *Lectura y vida*. Año 16.Nº3.1997.

¹⁴ Rodríguez, María Elena, op.cit.

“Advierte” que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. No sólo “conoce” fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprende la importancia de su uso (Brown y Levinson, 1978). “Reconoce y construye” distintos tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones. “Sabe” que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención (van Dijk, 1983: 154). “Percibe” por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo (Rosetti y Mac, 1992: 23), etcétera.

Los chicos adquieren, de modo espontáneo, estos “saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos”, fragmentados y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio.

El ingreso al jardín presupone un gran cambio para los niños, cambio que los acerca a una mayor socialización y la ampliación del repertorio lingüístico, al tiempo que sus intercambios varían en forma e intensidad, puesto que comparte junto a otros iguales un espacio de comunicación, debe esforzarse por ser escuchado, se encuentra con otras variedades del lenguaje, debe aprender a que no siempre la maestra centra su atención en él sino que está para todos. La heterogeneidad propia de la comunidad escolar, su diversidad, las distintas variedades y registros de una misma lengua, y en muchos casos, el bilingüismo, lejos de ser una dificultad, deben convertirse en un recurso enriquecedor para el trabajo con la oralidad.

Las salas de 4 y 5 años son un lugar privilegiado para las interacciones lingüísticas vinculadas al hablar y escuchar; en las que podemos reconocer los distintos usos del lenguaje en determinadas situaciones: ante las autoridades, cuando piden algo a un compañero o a la maestra, cuando hablan con sus amigos más íntimos o con desconocidos, cuando deben realizar opciones para ser comprendidos. Todas estas prácticas sociales le ofrecen un grado cada vez mayor de formalización y comprensión de las estrategias necesarias para comunicarse.

¿Qué debe ofrecer la escuela para favorecer estos saberes? Debe proporcionar contextos comunicativos variados en los que los niños tengan la posibilidad de utilizar el lenguaje con distintos propósitos; permitir el acceso a las distintas convenciones sociales que lo ayuden a saber cuándo y cómo debe hablar, con quién, con qué grado de formalidad, sobre qué tema; aprovechar las situaciones comunicativas que se dan en el aula para que los niños puedan expresarse en su variedad lingüística, planificar situaciones más formales, propiciar la participación y la escucha.

Con respecto a las diferencias de recursos lingüísticos entre los niños provenientes de distintos entornos socioculturales, y ya que en la sala es donde confluyen estas cuestiones, las

mismas deben ser aprovechadas en su riqueza, en la valoración de las diferencias entre sus repertorios comunicativos -que se manifiestan en la interacción lingüística escolar, influyendo en la socialización de los alumnos y en los logros que éstos habrán de alcanzar en los aprendizajes escolares- para que no obturen el conocimiento. Esta es una de las grandes oportunidades que la escuela tiene para mostrar lo mejor de sí misma a los fines de una educación con equidad y justicia.

Contenidos

Los contenidos están enunciados en un orden que responde simplemente a una forma de organización ya que como sabemos, en la sala estos contenidos se dan simultáneamente. Los presentamos en cuatro contextos: interpersonales, de instrucción, normativos y creativos.

La oralidad en contextos interpersonales: conversar, comentar.

Conversar sobre diversos temas.

Relatar experiencias personales.

Manifestar libremente emociones, sentimientos, estados de ánimo.

Intercambiar sugerencias.

Acordar o no con las palabras del otro con pequeñas argumentaciones.

Confrontar opiniones distintas.

Rechazar sin descalificar.

Proponer actividades conjuntas.

Persuadir utilizando la palabra de otros, citando, argumentando parcialmente.

Atender a lo que dicen los demás.

Seguir el hilo de una conversación por períodos cada vez más largos.

Prestar atención a los que relatan los demás: los compañeros, el maestro.

Escuchar con atención creciente las opiniones de los demás para aceptarlas o rechazarlas.

Opinar sobre determinados hechos, noticias, situaciones dadas dentro o fuera del ámbito escolar.

Opinar sobre acontecimientos de los que ha sido espectadores o escuchas: una obra de teatro, un momento de lectura, una visita realizada.

Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para acordar con ellos, o debatirlos.

La oralidad en contextos de instrucción: describir, narrar, explicar.

Designar y describir objetos.

Relatar hechos pasados o presentes.

Comparar y confrontar ideas, hechos.

Explicar hechos, acontecimientos, a partir de la recolección de datos, de la observación, de la reconstrucción de hechos.

La oralidad en contextos normativos: escuchar, atender.

Escuchar las consignas dadas.

Formular consignas para trabajos en grupos pequeños.

Elaborar con otros reglamentos o consignas para ser cumplidas por la sala o el jardín, para el uso de la biblioteca, para las salidas, para los juegos.

Pedir y aceptar pedidos.

Requerir la atención de los otros.

La oralidad en contextos creativos: jugar, inventar, imaginar.

Asociar las palabras a otros significados.

Inventar palabras nuevas.

Jugar con ritmos, rimas.

Inventar poesías.

Hacer asociaciones entre palabras (humanizaciones, metáforas)

Explorar con la propia voz: cantar, representar, hablar, imitar, “leer”. (El encomillado indica lectura no convencional.)

Orientaciones para la enseñanza

La oralidad atraviesa toda la cotidianeidad del jardín, por lo que los quehaceres relacionados con la misma deben ser atendidos con sumo interés. Será trabajo del docente generar la posibilidad de conocer los recursos verbales de cada alumno y estimular los intercambios orales entre ellos y con el docente. Las actividades implicadas en la oralidad están vinculadas mayoritariamente a una serie de interacciones verbales vinculadas con la interlocución, la acción, las conversaciones, los diálogos, las narraciones orales, las entrevistas, chistes, trabalenguas, adivinanzas.

Es por ello que resulta necesario crear contextos comunicativos variados para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos, a distintos interlocutores y utilizando diversos géneros discursivos.

Hemos organizado –como habrán visto- los contenidos teniendo en cuenta los distintos momentos o situaciones que se dan en el jardín y -solo a los efectos de hacer visibles algunos de estos saberes propios de la oralidad- en cuatro instancias. Estos contenidos están ligados

permanentemente entre sí y los enunciamos en forma separada, como decíamos más arriba, con el objeto de hacerlos más observables.

Es por ello que hablamos de la oralidad en contextos interpersonales, contextos de instrucción, contextos normativos y creativos.

La interacción en contextos interpersonales es muy enriquecedora puesto que permite a los niños manifestarse e involucrarse. Para el maestro, que tiene como tarea fundamental brindar el espacio de libertad para que las mismas se den naturalmente, la posibilidad de constituirse como interlocutor tiene que ver con una demanda específica de la situación. Lo que observe cuando los niños conversan entre sí, le permite conocer los saberes que ellos tienen sobre el lenguaje, ya que generalmente se expresan con mayor naturalidad en este contexto.

¿De qué hablan los niños en contextos interpersonales?

Hablan de situaciones vividas en la casa, hablan con otros durante una salida, comentan noticias, hablan de fútbol, de gustos personales, de actividades que realizaron fuera del ámbito escolar, comparten gustos y preferencias de todo tipo.

En contextos de instrucción, que son los más habituales en el ámbito escolar en razón de tener una incidencia directa en el desarrollo cognitivo de los niños, la intervención es mayor. Los quehaceres relacionados con estas prácticas tienen como función informar, relacionar, comunicar, designar, describir, especular, narrar, argumentar, predecir.

¿De qué hablan los niños en contextos de instrucción?

Designan y describen objetos, personas, situaciones, procesos. Narran y refieren hechos pasados; explican acontecimientos, transformaciones, experiencias, a partir de la recolección de datos o de relacionar informaciones; comparan y confrontan ideas; argumentan parcialmente sobre una posición adoptada.

En contextos normativos los niños incorporan normas y pautas de trabajo, de convivencia, van regulando su comportamiento, y sus relaciones y acciones grupales.

¿De qué hablan los niños en contextos normativos?

Escuchan y formulan consignas, elaboran entre todos reglamentos o instrucciones para salidas, juegos, actividades en la sala o fuera de la misma; requieren la atención de los otros, revisan acciones propias y de los otros.

Los contextos de creatividad permiten a los niños acercarse al conocimiento y el goce por lo estético, lo artístico, lo ficcional: crear o recrear su propio mundo o el que comparten con los otros, jugar con la imaginación, con la voz.

¿De qué hablan los niños en contextos creativos?

Juegan con los significados de las palabras, con rimas, recrean historias escuchadas, realizan asociaciones semánticas, juegan con la propia voz.

Para un mejor desarrollo de estos saberes, el docente puede **proponer actividades que varían las secuencias sobre un hecho comunicativo**, en el que socialicen, por ejemplo actividades vinculadas a la lectura de un libro, tales como contar a los compañeros ¿qué harían ellos si fueran el lobo?, ¿cómo aconsejarían a un personaje para evitar tal o cual situación? , ayudar al docente a narrar.

Otra cuestión importante consiste en **variar el grado de formalidad de una determinada situación**: pasar de un registro más informal a otro de menor grado o al revés. Por ejemplo, charlar entre todos informalmente sobre una visita realizada y luego escribir una carta al dueño del museo, o de la biblioteca a la que fueron, para agradecerle la visita.

También es de gran riqueza **introducir otros medios donde se da la oralidad**: escuchar un cuento grabado, ver una película, visitar una radio; grabarse para ser luego escuchados.

Otras variaciones a tener en cuenta serían: introducir distintos géneros orales, ir pautando comportamientos lingüísticos de habla y escucha, y todo aquello que permita a los niños y niñas ir enriqueciendo sus saberes para lograr una oralidad

Sobre la evaluación de la oralidad

En el Nivel Inicial, evaluar la oralidad tiene que ver con evaluar los saberes que los niños adquieren a partir de la intervención de los docentes, intervenciones que básicamente deben centrarse en crear un ambiente alfabetizador que permita un intercambio social cada vez más activo, en el que la oralidad tendrá un rol preponderante. No debe el maestro utilizar como parámetro la lengua estándar para decir que los alumnos se expresan mal, o que no usan los recursos lingüísticos apropiados. Lo importante estará centrado en los saberes que los alumnos ponen en juego cuando usan el lenguaje. Por ejemplo,

- si van adecuándose al propósito comunicativo que desean: informar, pedir, preguntar;
- si fundamentan mejor sus opiniones;
- si comprenden las consignas del docente y pueden responderlas con paulatina claridad;
- si reconocen variedades lingüísticas;

- si inician y sostienen conversaciones con otros niños por período cada vez mayores;
- si ajustan su conversación a un tema definido;
- si pueden pasar de un registro cotidiano a uno más formal;
- si pueden expresar emociones, vivencias;
- si escuchan a los demás por períodos de tiempo cada vez más largos;
- si pueden controlar lo que quieren decir hasta que el otro termine de hablar.

Segundo Eje: Las prácticas del lenguaje vinculadas a la lectura y a la escritura

“En las salas de Nivel Inicial, los niños, desde muy pequeños, se están alfabetizando al participar activamente de situaciones de lectura y escritura. Este proceso se verá siempre favorecido si la lectura y la escritura forman parte del mundo cotidiano infantil desde los primeros días del maternal, no como algo preparatorio para un proceso posterior sino como un solo y único proceso de alfabetización que empieza en el nivel inicial y [continúa] en la escolaridad primaria”. (Poggio, 2011. El resaltado es nuestro)¹⁵

Es imprescindible, en un jardín que asuma seriamente su compromiso alfabetizador, privilegiar las condiciones para que los niños se formen como hablantes, lectores y escritores, -aunque no lean ni escriban aún de forma convencional- en el ejercicio mismo de las prácticas de lectura y la escritura.¹⁶ La posibilidad de una interacción temprana con la lengua escrita, y que sea placentera y activa para los niños, es una gran oportunidad de aprendizaje. Esta interacción con la cultura escrita requiere de lectores y escritores que participen en prácticas sociales de lectura y escritura aún mucho antes de leer y escribir convencionalmente.

¹⁵ Poggio, Maria Eugenia (2011) “Alfabetización en el Nivel Inicial”. *Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Ministerio de Educación de Nación.

¹⁶ Molinari, María Claudia (2000) “Leer y escribir en el jardín de infantes”. En Kaufman A. M. (compiladora): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y el Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Una sala donde se genera un espacio y un tiempo para que los chicos hablen y escuchen entre sí y con el maestro, donde escuchen leer y “lean”, donde vean escribir y traten de hacerlo a su manera, es un espacio de motivación permanente. En el desarrollo habitual de esas prácticas los niños ponen en acción sus saberes, eligen estrategias de lectura y escritura, y de esa forma van construyendo nuevos conocimientos. El docente debe generar permanentemente situaciones en las que sea necesario leer y escribir, en las que los niños realicen quehaceres de lectores y escritores. Un ejemplo: si en la sala hay un grupo de niños que está eligiendo algunos libros, revistas, noticias, para mirar o leer, es importante que la docente se acerque, tome uno de ellos, les lea un fragmento, converse sobre el tema, pregunte sobre lo leído, permita que ellos hagan anticipaciones sobre el tema. Un docente que lee los está acercando a la construcción específica del lenguaje que se escribe, y también a los distintos tipos de textos en los que se expresa el lenguaje escrito. De igual modo ocurre con la escritura: dictarle al docente, escribir entre todos, animarse a escribir de la forma que sea, son acercamientos que permiten ir progresivamente hacia la escritura por sí mismos.

Cuando hablamos de lectura estamos hablando de una construcción de sentido, ya que los niños, aún cuando no leen convencionalmente, le otorgan un sentido a lo que leen. En este quehacer ponen en juego una cantidad de conocimientos que ya poseen: de acuerdo a sus competencias lingüísticas previas pueden reconocer las distintas marcas del texto, pueden anticipar lo escrito observando las ilustraciones, las tapas, los títulos, recordando lo que han leído antes. Como vemos, leer es una actividad compleja e intensa. El papel del docente es muy activo, ya que es un mediador entre el libro y los niños –por eso es tan importante ante todo, que el docente posea un corpus amplio de lecturas, estas lecturas le permitirán elegir textos ricos, atractivos y adecuados-

La lectura en este nivel debe cumplir con variados propósitos: leer para extraer información, leer para divertirse, para entretenerse, leer para aprender a hacer algo: un juego, una instrucción.

Así como son variados los propósitos, deben ser variadas las formas de agrupamiento en la sala, para los momentos de lectura: en pequeños grupos, con la maestra, en forma independiente, escuchando a la maestra.

Con respecto a la escritura no se trata en este nivel de cómo enseñar las letras, sino de incluir la escritura como una práctica social y cultural, tal como lo es en la vida cotidiana de todos.

Para la propuesta que enmarca a este diseño, es importante evitar el trabajo con letras sueltas y la escritura de palabras descontextualizadas. La idea es que siempre remitan a una práctica social que adquiera sentido para los niños y niñas. Es de esta forma en que irán descubriendo para qué se lee y se escribe, (y se aparte el docente de la cuestión mecánica de un aprendizaje que ha fatigado mucho las aulas en épocas pasadas y no tanto). Insistimos e insistiremos todo el tiempo: el rol del docente tiene que ser muy activo, muy comprometido.

El uso de la escritura debe estar siempre acompañado de una reflexión sobre el porqué de la misma, sobre su comunicabilidad. Diversos ejemplos se pueden trabajar en el aula: dejar un mensaje para la persona que limpia el aula, anotar una receta para hacer una comida simple, mandar una notita a la casa, revisar con la docente cómo elaboran estos distintos tipos de textos.

Contenidos

Quehaceres vinculados a las prácticas de lectura

- Explorar libremente los textos con habitualidad creciente.
- Comentar con otros sobre lo leído, o sobre lo que se está leyendo
- Atender al seguimiento de la lectura de otros, por espacios cada vez más prolongados.
- Comentar sobre lo que produjo en ellos el texto: si se asustaron, qué les gustó más, qué parte los conmovió, qué situación les recordó algo vivido.
- Intercambiar opiniones sobre lo leído.
- Comunicar descubrimientos que se han hecho sobre la lectura a los otros
- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Recomendar un libro.
- Solicitar un libro determinado.
- Preguntar sobre lo que se está leyendo.
- Producir textos sobre lo que se leyó, con sus compañeros.
- Construir significados sobre los textos literarios leídos: intercambiar ideas sobre el desenlace, opinar sobre algunos de los personajes y sobre sus acciones.
- Identificar distintos portadores y sus funciones. Una factura, una nota, un instructivo.
- Elegir un texto de acuerdo al propósito lector: (informarse, seguir instrucciones, leer un cuento)

- Consultar en forma creciente la biblioteca del aula o de la institución.
- Anticipar el contenido de un texto mirando las ilustraciones (libro álbum, poesía, cuento, historieta, fotografías), o desde su organización espacial (carta, invitación, noticia),

Quehaceres vinculados a las prácticas de la escritura

- Escribir con diversos propósitos:
 - para informar a los otros en la sala (un cartel con el nombre propio, escribir el día de su cumpleaños);
 - para comunicarse a distancia (enviar una notita a la casa, realizar una invitación, escribir a la directora u otra autoridad);
 - para guardar información;
 - para expresar sus emociones y pensamientos (escribir sobre algo que les pasó);
 - para jugar a crear (escribir una poesía, jugar con rimas, escribir un cuento con otros).
- Planificar la escritura con los otros para dictarle a la docente.
- Planificar su producción personal o con los otros: tener en cuenta el registro, el destinatario, el nivel de formalidad, la cantidad de información que se va a dar.
- Revisar el texto mientras se está escribiendo, seguir su lectura para ver qué falta, qué puede agregarse a los fines de que se logre comunicar lo planificado previamente.
- Compartir con otros acerca de lo que se está escribiendo.
- Buscar información en distintas fuentes: en los carteles de la sala, en la biblioteca, en otros materiales de lectura: agendas, libros, etcétera, con independencia cada vez más creciente.

Orientaciones para la enseñanza

Recordamos que alfabetizar en Nivel Inicial es un proceso intencional que toda la institución lleva a cabo, por lo tanto la propuesta didáctica de alfabetizar a niños pequeños debe instalarse en el aula como un proceso dinámico de creciente construcción de conocimientos, para cuyo logro debe instalarse una constante alternancia de variadas situaciones de lectura y escritura.

Es aquí entonces importante el encuentro reflexivo y profundo que debe darse entre la didáctica de la educación Inicial y la didáctica de la formación docente en educación inicial.

De su fusión en la escena pedagógica con los niños de nivel inicial crea un lugar de alta potencialidad didáctica *superando las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza*¹⁷, propiciando situaciones de lectura y escritura donde la primarización no es justamente la respuesta. Este encuentro será posible si ambas partes se comprometen en una relación de producción de sentido.

¿De qué se ocupa cada una de estas didácticas? La didáctica de la alfabetización inicial se ocupa en principio de la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito escolar, cuidando que no pierdan el sentido que las mismas tienen fuera de la escuela. En esos términos planificará y propondrá la *participación de los niños en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.*¹⁸

La didáctica de la formación docente en Educación Inicial¹⁹ *permite contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades; criterios referidos a la organización de los espacios, los tiempos, de los modos de interacción más adecuados para promoverse entre adultos y niños, entre otros aspectos propios del discurso didáctico. Y en este modo particular y propio de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños tomamos también los pilares de la didáctica de la Educación Inicial propuestos por estas autoras para aportar contenido propio a este diálogo con la didáctica de la alfabetización inicial.*

Una vez expuestas estas cuestiones que consideramos cruciales a la hora de comprender el sentido de esta propuesta para las prácticas del lenguaje en el Nivel Inicial, debemos

¹⁷ *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

¹⁸ *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

¹⁹ Violante R., Soto C.(2011 citadas por Poggio en op.cit.): **“Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares”** En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

considerar que es la misma práctica la que, en la medida en que va desarrollándose, requiere cada vez de más acercamientos, más interrogantes, estableciendo una demanda que forma parte de un proceso recursivo en el cual esas prácticas y saberes se irán profundizando.

En la sala, la lectura y la escritura deben darse con propósitos variados y también serán variadas las situaciones en las que se lee y escribe.

Para Poggio,²⁰ *planificar didácticamente la alfabetización inicial también es leer y conocer mucho los textos escritos que se le van a acercar a los niños para, a partir de ahí, a modo de intervenciones y estrategias, sea posible elaborar el mapa didáctico-alfabetizador que va a hacer de guía en ese camino de entrar con los niños a la lectura de esos textos.*

Cuando el maestro conoce bien el cuento que va leerles a los niños y que eligió con fines didácticos entre otros muchos cuentos, tiene un propósito didáctico puntual que hará de continente a cada situación de enseñanza que va proponerles a los niños.

Ahora sí, con el claro mapa didáctico alfabetizador el maestro conoce y prepara las condiciones para entrar al territorio, agencia la situación de enseñanza para dar vida a la escena, al encuentro de los niños con la lectura y la escritura de los textos, abre el juego e instala la realidad de las prácticas sociales de la lectura y la escritura en la sala, con los niños, los textos y sus maestros.

Molinari sostiene que en algunas situaciones de lectura, es el docente quien actúa como lector ante los niños y abre un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer.

En ambos casos se está enseñando a leer, interactuar con los textos, compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura es concebida como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto.

²⁰ Poggio, Maria Eugenia (2011) “Alfabetización en el Nivel Inicial”. *Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Ministerio de Educación de Nación.

*Enseñar las prácticas sociales de lectura supone desarrollar situaciones en las que los niños se enfrenten al desafío de leer textos auténticos con propósitos similares a los que impulsan la lectura en nuestra cultura.*²¹

Como ya dijimos anteriormente cuando el maestro lee a los niños -además de ser un intermediario entre el texto y ellos-, les está mostrando cómo se desenvuelve un lector experto. En esa situación de lectura uno de los propósitos es favorecer el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual **desde el ingreso al jardín.**²²

La didáctica de la alfabetización plantea pensar en un **ambiente alfabetizador** que atienda a dos cuestiones importantes: el tipo de escrituras que aparecen en el ambiente y las correspondientes propuestas o intervenciones que va a realizar el docente a partir de los elementos escritos presentes. **Este trabajo debe sostenerse diariamente.**

¿Qué elementos escritos están habitualmente presentes en la sala de jardín?: la lista de nombres de los alumnos, la lista de cuentos leídos, el horario semanal, el cartel con cumpleaños, la lista de paseos o salidas realizados, el calendario de festejos que puedan realizarse en el jardín, la organización de tareas semanales. Es necesario que los niños sepan qué dice cada escritura.

El docente debe promover permanentemente situaciones de lectura generando la posibilidad de leer; de ese modo los niños son estimulados a buscar la información que desean y a ajustar de a poco lo que ellos saben que dice con lo que efectivamente el texto dice.

Con respecto a la planificación didáctica –tema sobre el que nos explayamos en documentos de apoyo que acompañan a este diseño-, daremos cuenta brevemente de algunas posibilidades de organizar el trabajo: preparar **itinerarios o secuencias didácticas** que puedan llevarse a cabo en un tiempo no mayor de dos semanas, por ejemplo, programar situaciones de lectura y escritura que demanden un tiempo más breve que en la organización de un proyecto, y que puedan pensarse como un insumo para el mismo.

²¹Molinari C. **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela** /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

²² Molinari C. **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela** /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

También son muy interesantes **los proyectos de sala:** en ellos pueden abordarse las áreas de ciencias sociales o naturales, propiciando la búsqueda de información –un acercamiento a los textos expositivos- y con plástica: ilustrar, pintar. La escritura de carteles y firma de los niños que elaboraron las ilustraciones, propiciarán situaciones de escritura. También se podrán organizar situaciones de lectura y escritura de determinados autores o cuentos, o especies literarias (fábulas, leyendas, cuentos maravillosos, poesías, etc.)

Por último, la habilitación permanente de **la biblioteca de la sala** permite una interacción entre materiales, alumnos y docente con los distintos géneros, autores, ilustradores, colecciones, etcétera, que ampliará y preparará el escenario lectores de los niños y niñas. Sobre este tema pueden los docentes remitirse a los documentos de apoyo que hemos elaborado.

Sobre la evaluación de la lectura y la escritura

Al momento de evaluar, ¿qué saberes debe garantizar a los alumnos, el Nivel Inicial?

El Nivel Inicial debe garantizar a los niños: el contacto con diversos materiales escritos, la exploración de distintos portadores textuales, la posibilidad de hipotetizar acerca del contenido de un texto a partir de la ilustración, del título, de la silueta del mismo; el reconocimiento de las características de los textos sociales más comunes para ellos; el inicio de un proceso de exploración del texto mismo y sus propiedades; la posibilidad de elegir en la biblioteca de la sala los textos que deseen leer; el discernimiento sobre qué tipos de textos pueden brindarle determinada información, la posibilidad de explorar en qué situaciones es conveniente recurrir a los textos.

Del mismo modo, al terminar el nivel se debe garantizar que los niños escriban su nombre, puedan dictar un pequeño texto a otros; produzcan textos solos o en grupos empleando formas personales de acuerdo al nivel al que cada uno haya arribado; establezcan algunas diferenciaciones entre diversos formatos textuales en el marco de una práctica que les dé sentido; interactúen en proyectos de producción grupal desarrollando algunas estrategias de planificación del texto (discusión acerca del contenido, decidir el formato adecuado) como así también, estrategias de planificación y revisión de lo escrito.

En relación a esto es que la evaluación adquiere un carácter vinculado a la construcción escolar del conocimiento, ligando los aprendizajes que los niños van

logrando, con la intervención docente, concibiéndola en un sentido amplio que incluya tanto las intervenciones propiamente dichas como las propuestas de actividades. La evaluación debe tener en cuenta en primer lugar el vínculo entre ambos: la acción didáctica ejercida y los logros obtenidos por los niños y niñas.

¿Qué quehaceres de lectores evaluamos?

El interés del alumno porque el docente le lea, la escucha atenta; la elección apropiada del portador textual adecuado a su propósito, esto es posible si han abordado en la sala variados tipos de textos, sus funciones, si han confeccionado algún tipo de registro o archivo de estas situaciones.

La lectura por sí mismo. Cuando los niños leen por sí mismos, aún sin saber leer convencionalmente, construyen un sentido del texto apelando a indicios que el mismo les ofrece o que el docente les brinda fruto de sucesivos encuentros entre el niño y dicho texto.

La adecuación de la lectura expresiva: por ejemplo, si juega a que es un personaje de una película o de un cuento empleará gestos, modulaciones de voz y vocabulario que den cuenta de dicha elección. Esto nos demuestra que aprendió a hacerlo cuando interactuó en el medio escolar con dichos textos o situaciones.

Si busca información que necesita en determinados textos, está dando cuenta del interés que prestó a las numerosas veces que vio al docente buscar información, y luego se la leyó.

Si reconoce su nombre y el de alguno de sus compañeros, es porque se ha participado en situaciones en las que es necesario leer, copiar o escribir su nombre y el de sus compañeros.

¿Qué quehaceres de escritores evaluamos?

La vinculación, en casos específicos de la escritura con un destinatario ausente: lo logra si en el aula se han leído cartas o se han planteado situaciones comunicativas con un interlocutor ausente, si han participado en situaciones en las que se haya trabajado con las notas del cuaderno de comunicaciones, si han leído cuentos donde los personajes escribían a otros.

Si escribe para registrar turnos de un juego, resultados, firmas de sus producciones con el nombre propio, registrar su nombre, es porque han trabajado este tipo de propuestas en clase y ha visto al docente escribirlo, colocar el nombre del niño en sus trabajos.

Si se anima a escribir no convencionalmente es porque el docente ha alentado esta actividad en la sala y ha creado el espacio y momento adecuados para que el niño se sienta libre de hacerlo.

Si planifica su escritura estará dando cuenta de las veces en que con sus compañeros le han dictado al docente, y durante otras situaciones de escritura..

Si colabora con las producciones de los otros es porque ha propiciado en la sala estos intercambios propiciados por la docente.

Si escribe su propio nombre es porque ha participado de este tipo de situaciones de escritura.

Siempre que evaluamos, estamos evaluando los aprendizajes de los alumnos y nuestro trabajo como docentes.

Tercer Eje: Las prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura

“Y aunque todavía no sabe leer, el niño se acerca a los libros con curiosidad y placer y, mientras juega a que lee, va descubriendo que hay diferencia entre lo que son letras, los números o cualquier otro signo o dibujo; descubre también que no sólo hay letras, sino que éstas forman palabras y que las mismas se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Sabe, además, que la fascinación del cuento que el adulto narra o lee, se escapa de ese libro que él puede hojear, tocar y sentir. Es, por lo tanto, en esta etapa inicial cuando debemos comenzar con el fomento y desarrollo de la lectura. Es entonces cuando tenemos que comprender la verdadera importancia que tiene ese contacto físico con el libro-objeto, para su formación lectora”.²³

Barthe Raquel.

²³ Barthe Raquel. La importancia del cuento en el Jardín de Infantes. Página web. www.letras-uruguay.espaciolatino.com.

El niño tiene acceso a la literatura desde la más temprana infancia, a través de las primeras nanas, las narraciones de cuentos, rimas y retahílas con que los adultos los entretienen, duermen o divierten. El Nivel Inicial -primera etapa de su escolarización- supone el ingreso a un nivel de mayor formalización de conocimiento de la Literatura, en el que como docentes nos proponemos formar lectores de literatura desde el inicio de la escolaridad.

Las prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura en el inicio de su escolarización, permiten a los niños iniciarse en los quehaceres propios de un lector y escritor, tener la posibilidad de simbolización de hechos relacionados con su propia experiencia, y el acceso al hecho estético. Este proceso de construcción de lectores y escritores requiere de la mediación del maestro, quien selecciona textos literarios acordes a las posibilidades lectoras de los niños, sus necesidades e intereses, y los transmite adecuadamente. La recepción del texto literario y la construcción de sentidos que deviene de ese contacto es una experiencia intensa e individual.

Otra cuestión importante es recuperar para la literatura su propia especificidad estética. Hemos asistido durante muchos años a un uso y abuso de los textos literarios al servicio de propuestas de enseñanza de diversos ejes temáticos, actividad que obturó su valor específico. Y en otros casos, a una ausencia total de propuestas didácticas para el trabajo con los textos literarios.

Es de suma importancia entonces redefinir el concepto de literatura infantil, destacando su valor como hecho artístico y cultural, como forma de conocimiento y experiencia de la realidad. En una época en que hay una profusión de obras destinadas al público infantil, el criterio con que el docente seleccionará las mismas al momento de planificar su trabajo en el área deberá ser puramente estético, teniendo en cuenta su riqueza como hecho artístico en el que el lenguaje adquiere otras significaciones, se resemantiza, permitiendo a la imaginación volar hacia otras vivencias, otros mundos posibles. El niño lector de literatura podrá encontrar en ella experiencias parecidas a la suya, podrá resolver miedos, crear su propios mundos imaginarios.

¿A través de qué propuestas se convierte a la literatura en objeto de análisis y de estudio? Esta redefinición impacta en las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, ¿qué situaciones didácticas resultarían propicias para el desarrollo progresivo de los saberes s lectores de carácter literario de los niños en el Nivel Inicial?

Barthe²⁴ define muy bien estas vacilaciones en el docente vinculadas a lo didáctico, y apunta hacia un sentido más profundo del vínculo entre los niños y la literatura: *“Ante la posibilidad de leer o narrar un cuento, las maestras del nivel inicial se plantean algunos interrogantes tales como: para qué sirve el cuento, qué hacer con él, cómo evaluar la tarea y muchos más. Luego surge la decisión de leer o narrar el cuento elegido, que ya es una opción, puesto que el docente deberá resolver entre una forma u otra, según el momento y las circunstancias. (...)”*

Sin embargo lo más importante al contar un cuento es el hecho de que la historia no termina con la palabra FIN. Es entonces cuando el relato se prolonga en los diálogos que se suscitan a partir de él y los nenes, sin darse cuenta, empiezan a relacionar los hechos relatados con la vida cotidiana, con su realidad inmediata y con sus propias experiencias. Y el diálogo lleva a la reflexión, al pensamiento profundo y al juicio crítico. Es un proceso que nace en el interior de cada persona y aflora a través de la expresión oral”

Por ello es importante un trabajo sostenido del docente tanto para la elección de un corpus, como en la organización de la planificación en el aula.

Contenidos

Quehaceres vinculados a la lectura o narración de textos literarios

- Escuchar narraciones orales y lecturas de textos narrativos.
- Conversar con otros sobre las impresiones o efectos que el texto literario produjo (temor, alegría, suspenso).
- Comentar con otros sobre lo que se ha escuchado leer e intercambiar opiniones sobre la historia contada.
- Comentar sobre un fragmento que les haya gustado, o sobre los personajes, la trama.
- Construir significados sobre lo leído.
- Considerar los comentarios de los compañeros para luego confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Recordar lo leído anteriormente en una lectura por capítulos.
- Narrar a sus compañeros cuentos o historias escuchados en el ámbito familiar.
- Elegir un libro de acuerdo a sus intereses, en distintos espacios: bibliotecas, librerías.
- Explorar los paratextos: ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.

²⁴ Barthe, Raquel M .Idem 21.

- Elegir un libro por el autor.
- Si trabajan con un libro álbum, elaborar significados y secuencias a partir de las imágenes.
- Anticipar el contenido posible de un texto.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Atender a las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.
- Solicitar recomendaciones sobre un libro al docente o a los compañeros, expresando sus intereses, sus gustos.
- Recomendar a otros los libros que le han gustado.
- Intentar opiniones parciales sobre algunas valoraciones de lo leído.
- Escuchar con atención la lectura de una poesía
- Jugar con rimas, retahílas, adivinanzas, ritmos. Jugar con palabras explorando sonoridades, aliteraciones.

Quehaceres vinculados a la producción de textos literarios

- Registros de préstamos de libros
- Producción de agendas de lectura.
- Elaboración de fichas de biblioteca.
- Elaboración de recomendaciones de lectura.
- Producir cuentos con otros niños.
- Incorporar progresivamente características del género y recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Atender a los aportes de sus compañeros durante la producción de cuentos.
- Buscar y elegir recursos para producir determinados efectos en el oyente (por ejemplo para crear suspenso, risas, miedo).
- Atender progresivamente a los recursos que le brinda el lenguaje para mejorar su producción: cohesión, coherencia (evitar repeticiones, optar por uno u otro conector o por las palabras que puedan expresar mejor lo que se intenta decir):

Orientaciones para la enseñanza

Uno de los problemas que surge al principio, cuando el docente planifica su trabajo con la literatura es el de la selección de las obras. Tiene que considerar para ello dos cuestiones: primeramente la cuestión de la calidad literaria, a la que no debe renunciar nunca. Y en segundo lugar, aquellas que se aproximen a los intereses de los niños. Con respecto a los

textos narrativos debe pensar en los cuentos maravillosos, en los que apelan al humor, en los que presentan una oscilación entre lo real y lo imaginario, en los relatos de aventuras. Las leyendas, también los mitos despiertan mucho interés en los niños. Recordar que la literatura crea un verosímil, es decir algo que puede ser posible. Pero es interesante ver por ejemplo, como en los cuentos maravillosos o de hadas, los niños se instalan inmediatamente en un pacto de lectura que les permite vivir esas historias y elaborar con ellas sus propios miedos, sus angustias, tal como lo refieren muchos estudios sobre el tema.

También el docente debe considerar, a la hora de elegir una historia, la riqueza que le ofrecen los personajes, el argumento, los escenarios, si los personajes son animales, si la narración presenta saltos de tiempo, si predominan las acciones por sobre las descripciones, si el final es abierto o justo. Todo esto le permitirá planificar distintas actividades y estar siempre abierta a la respuesta de los niños.

Con respecto a la poesía, debemos seguir el mismo criterio de selección: calidad estética, el poema debe ser *“un universo de significaciones, armado con palabras, pleno de sugerencias, capaz de pulsar la sensibilidad, sacudir su imaginación, movilizar sus emociones. Ritmo, musicalidad, plurisignificación, connotación; un lenguaje sugerente que enriquece la experiencia estética de forma irremplazable porque ahí es donde la palabra, como dijo Borges, nos golpea con su belleza”*²⁵

Dentro de estos parámetros el docente se encontrará con gran variedad de poesías folclóricas, de autor, con características rítmicas especiales que atraerán al público infantil. Muchas de ellas reiteran versos o estribillos, juegan con las palabras, permitiendo una fácil memorización. También las poesías narrativas, los romances, les agradan porque cuentan una historia a la que se le suma la rima, y esto lo hace más rico.

Con respecto a la organización de la tarea, el docente debe leer previamente el cuento o la novela, o el poema y explorar todas las posibilidades que le ofrece. Debe estar atento a la devolución que a veces hacen los niños y que no están dentro del marco de probabilidades que se plantean durante la organización del trabajo con los textos.

Qué hacer después de la lectura: en el caso de las poesías, si reiteran versos o personajes que hacen las mismas cosas, si la lee varias veces, los niños pueden ir agregando otras posibilidades de resolución: otros personajes, otras rimas. Esta es una tarea que los divierte mucho y que alienta su imaginación. Se pueden realizar luego afiches o carteles con los poemas, elaborar antologías grupales, para leerlos cuando lo deseen.

²⁵ Rodríguez, Maria Elena. (2000) Prácticas del Lenguaje. *Diseño Curricular* C.A.B.A. Págs. 342,343.

Sobre la evaluación de las prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura

Para evaluar en literatura siempre es bueno tener en cuenta qué saberes de los niños relacionados con la misma se vinculan con cuestiones previas, es decir lo aportado por ellos desde sus hogares: si los adultos les leen o les narran historias, si en la casa hay libros. Luego debemos considerar la posibilidad del niño de avanzar en la justificación de sus elecciones: porque es lindo para él o le gusta, porque no lo asusta, porque le da risa, etcétera. Esto define una práctica social vinculada a la literatura. Entonces a partir de allí podrá valorar los nuevos aprendizajes en forma más efectiva.

En relación con los propósitos y los contenidos el docente podrá evaluar: si hay una escucha atenta, si comparte y discute sobre lo leído con sus compañeros, si expresa las emociones que le ha producido la lectura de un texto literario, si puede relatar un fragmento favorito de una historia, hablar sobre características de los personajes, construir significados, producir conocimientos oralmente o escribiendo entre todos sobre temas leídos, si puede renarrar un cuento leído o contado por la docente o los compañeros, si puede contar algo traído del ámbito familiar y que le recuerda a lo leído, si juega con palabras, explora significados y sonoridades, explora con su propia voz. Si inventa cuentos, adivinanzas, chistes, rimas, fantasías.

Para cerrar recordamos que toda experiencia literaria se puede enriquecer interactuando con las interpretaciones de los textos que han hecho otros compañeros. Este tipo de práctica puede darse con grupos pequeños o con toda la sala. De todas formas no debemos olvidar que hay un proceso individual que es el centro de la experiencia de lectura literaria como lo es para cualquier lector adulto.

Recomendaciones de lectura

Consideramos importante, al momento de sugerir lecturas, los trabajos que han hecho otros especialistas. A saber:

-Un posible recorrido de libros para el nivel (forman parte de la colección *Libros del Bicentenario para el Nivel Inicial* que pueden trabajarse también al inicio del Primer grado de la escuela primaria. M.E.C.yT.-Plan Nacional de Lectura):

- *El gran salto de la Señora Olga Pulgovich*. Relato. Autora: Laura Escudero. Ilustraciones de Mariana Ruiz. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires. 2009. Colección Torre de papel, naranja.

- *Cuento escondido*. Cuento para pintar. Autora: Sonia Febres. Colección: Cuentos de ver. Editorial Lumen. Año 2007.

-*Cuidado con la osa*. Cuento. Autora: Laura Devetach. Ilustraciones: María Wernicke. Colección Los caminadores. Editorial Sudamericana. Año 2009.

-*Mascotas inventadas*. Microrrelatos. Autora: Ana María Shua. Ilustraciones Eugenia Nobati. Colección Los caminadores. Editorial Sudamericana. Año 2008.

-*Un enano altísimo*. Cuento. Autor: Ricardo Mariño. Ilustraciones: Roberto Cubillas. Editorial Sudamericana. Año 2008.

-*La araña que vuela*. Poema. Autora: Nelvy Bustamante. Ilustraciones: Cecilia Afonso Esteves. Editorial Sudamericana. Año 2008.

-*De noche la luna brilla*. Poema cantado e ilustrado. Autor del texto, la imagen y la música: Douglas Wright. *Educared-Imaginaria*.

- *Don Cerdonio y la peluca maullante*. Autor: Ariel Puyelli. Ilustraciones. Ariel Puyelli. Plan Lectura. 2009. Ministerio de Educación.

Sobre libros álbumes

Durán, Teresa (2000), “¿Qué es un libro álbum?” en; *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado!* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Shulevitz, Uri (2005), “¿Qué es un libro álbum?, En: AAVV, *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco de libro.

Selección para el nivel elaborada por A.L.I.J.A

- Alcántara, Ricardo. 1996. *Gustavo y los miedos*. Ilustraciones de Gusti. Colección «El barco de vapor». SM.
- Ambrus, Víctor G. 1994. *¿Qué hora es, Drácula?* Buenos Aires; Atlántida (Amigo Drácula).
- Ambrus, Víctor G. 1994. *Lee con Drácula*. Buenos Aires; Atlántida. (Amigo Drácula).
- Ambrus, Víctor G. 1994. *Cuenta con Drácula*. Buenos Aires; Atlántida. (Amigo Drácula).
- Anónimo. *El devorador es un gul, vampiro de las aguas*. Cuento árabe de las Mil y una noches.
- Banks, Kate. 1999. *Si la luna pudiera hablar*. Ilustraciones de Georg Hallensleben. Traducción de Mireia Porta I Arnau. Juventud.
- Baredes, Carla y Lotersztain, Ileana, 2003. *Esa no es mi cola*. Ilustraciones de Luciana Fernández. Colección «Sueños curiosos». Iamiqué
- Baredes, Carla y Lotersztain, Ileana, 2006. *Dinosaurios del uno al diez*. Ilustraciones de Gustavo Encina. Colección «Ciencia para contar». Iamiqué.
- Barrett, Judi. 1997. *Los animales no se visten*. Ilustraciones de Ron Barrett. Traducción de J. Davis. Colección «El libro en flor». Ediciones de la Flor.
- Basch, Adela. 2002. *Había una vez un libro*. Ilustraciones de María Delia Lozupone. Abran cancha.
- Basch, Adela. *Una luna junto a la laguna*. Buenos Aires; SM. (El barco de vapor).
- Bodoc, Liliana. 2007. *La mejor luna*. Buenos Aires; Norma (Torre de Papel; naranja).
- Bonafine, Estefanía. 2009. *Juana rockera*. Buenos Aires; del Naranja. (Ya sé leer 3).
- Bradbury, Ray. 1972. *La niña que iluminó la noche*. Ilustraciones de Juan Marchesi. De la Flor.
- Browne, Anthony. 1992. *Cosas que me gustan*. Traducción de Carmen Esteva. Colección «A la orilla del viento». Fondo de Cultura Económica.
- Browne, Anthony. 1993. *Cambios*. Traducción de Carmen Esteva. Colección «A la orilla del viento». Fondo de Cultura Económica.
- Browne, Anthony. 1994. *Un cuento de oso*. Traducción de Carmen Esteva. Colección «A la orilla del viento». Fondo de Cultura Económica.
- Cabal, Graciela. 1999. *Miedo*. Ilustraciones de Nora Hilb. Colección «Los caminadores». Sudamericana.
- Cabal, Graciela. 2003. *Papanuel*. Buenos Aires; E. Sudamericana. (Los Caminadores).
- Cabal, Graciela. 1998. *Tomasito*. Ilustraciones de Sandra Lavandeira. Alfaguara.

- Carbajal, Omar (comp.). 1999. *Luna lunera y otras diversiones*. Buenos Aires; Caligraf. (Los libros de María Chucena).
- Cárdenas, Eliécer. 2006. *La ranita que le cantaba a la luna*. Quito, Libresa. (Garabato).
- Chanti, 2005. *La ballena y su sonar*. Colección «Cuentos naturales». Colihue.
- Colombres, Adolfo. 2005. *El zorro que cayó en la luna*. En: Tiempo de pícaros: antología. Buenos Aires; Colihue. (Pajaritos en bandadas).
- Cortés, José Luis. 1992. *Un culete independiente*. Colección «Los piratas». SM.
- Coudol, Elisabeth. Pierret, Nancy. 2001. *Un beso para Santa Claus*. Buenos Aires; Atlántida.
- Cousins, Lucy. 1998. *¡Feliz cumpleaños Maisy!*. Traducción de Xavier Borrás Calvo. Serres.
- *Cuentos de Papá Noel y los Reyes Magos*. 2001. Buenos Aires; La Grulla.
- Devetach, Laura. 2006. *Noche de luna llena*. Buenos Aires; Comunicarte.
- Devetach, Laura. 1985. *El ratón que quería comerse la Luna*. El Ateneo; Buenos Aires.
- Dulfano, Carla. 2004. *El gigante y el enano*. Ilustraciones de Claudia Degliuomini. Aique.
- Eggers Lan, Margarita. 1998. *Noche, Luna y Cielo*. Buenos Aires; Libros del Quirquincho (Plan de Lectura).
- Elenio Pico, Tump tump. Colección «Fuelle». Pequeño editor, 2003.
- Erbiti, Alejandra. 2001. *Vampiro busca vampiresa*. Buenos Aires; Latinbooks. (Fantástica y misteriosa).
- Estrada, Rafael. 1994. *El rey Solito*. Ilustraciones de Jesús Gabán. SM.
- Figuerola Mercedes y Alonso, Juan Ramón. 2002. *Debajo de un botón*. Colección «Libros con agujeritos para jugar con los deditos». Edelvives.
- Giraldo, 1987. *El gusanito de la manzana*. Traducción de Rosa S. Corgatelli. Emecé.
- Goldberg, Mirta. 2005. *¿Quién le puso nombre a la Luna?* Buenos Aires; Cántaro. (Rincón de Lectura).
- González, Fernando. 2004. *Circo*. Ediciones del Eclipse.
- Grau, Didi. 2008. *¿Y la luna dónde está?* Buenos Aires; Del Eclipse, (Libros álbum Del Eclipse).
- Gray, Claudia. 2010. *Medianoche*. Buenos Aires; Montena.
- Gurruchaga, Rosita. 2005. *¡Qué horror! ¡El vampiro tiene miedo!* Buenos Aires; Andrés Bello.
- Hadida, Elena. 2004. *Sonrisa de vampiro y más cuentos locos*. Buenos Aires; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 3ª reimp.
- Hiawyn Oram, 1993. *En el desván*. Ilustraciones de Satoshi Kitamura. Traducción de Catalina Domínguez. Colección «A la orilla del viento». Fondo de Cultura Económica.
- Hoffmann, Ernest. [200-?] *El Cascanueces* (Versión de Silvia Schujer). Buenos Aires; La Valijita, (Cuentos de La Valijita).
- Iannamico, Roberta. 2005. *Nariz de higo*. Ilustraciones de Bianki. Colección «Incluso los grandes». Pequeño editor.
- Iela Mari, 1998. *Una historia sin fin*. Colección «Sopa de libros». Anaya.
- Istvanch, 1997. *Quiero ganar este concurso*. Serie de Istvanch. AZ.
- Kaszca, Keiko, 2004. *Choco encuentra una mamá*. Traducción de María Paz Amaya. Colección «Buenas noches». Norma.
- Kern, Sergio, 2004. *Mamá del Cosmos*. Ediciones del Eclipse.
- Keselman, Gabriela. 2000. *Y ahora traeme*. Ilustraciones de Marcelo Elizalde. Colección «Los caminadores». Sudamericana.
- Keselman, Gabriela. 1997. *Nadie quiere jugar conmigo*. Ilustraciones de Pablo Echevarría. SM.
- Lardone, Lilia. 2007. *La niña y la gata*. Ilustraciones de Claudia Legnazzi. Colección «Bicho bolita». Comunicarte.
- Lobel, Arnold. 1995. *Sapo y Sepo son amigos*. Buenos Aires; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Mainé, Margarita, 2004. *Bambá, ¿a dónde vas?* Ilustraciones de Nora Hilb. Aique.
- Martín, Cristina. 1997. *Luna lunera*. Buenos Aires; Libros del Quirquincho, (Plan de Lectura).

- Meyer, Stephanie. 2009. *Luna nueva*. Buenos Aires; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Juvenil
- Meyer, Stephanie. 2009. *Crepúsculo: un amor peligroso*. Buenos Aires; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Mó, María Rosa. 1994. *La escalera de Pascual*. Ilustraciones de Istvanch. Ediciones del Cronopio Azul.
- Montes, Graciela. 1986. *Sapo verde*. Buenos Aires; Centro Editor de América Latina, (Los cuentos del Chiribitil).
- Montes, Graciela. 1998. *Federico dice no*. Ilustraciones de Claudia Legnazzi. Colección «Federico». Sudamericana.
- Montes, Graciela. 2006. *Anita dice cómo es*. Ilustraciones de Elena Torres. Alfaguara.
- Olivares, Javier. 2004. *Lucas mira hacia abajo / Lucas mira hacia arriba*. Anaya.
- Olivier Douzou, 2000. *Cándido*. El Hacedor y Ediciones del Cronopio Azul.
- Orden, Ingrid. 1981. *El sapo de los anteojos rosados*. Buenos Aires; Crea.
- Radenas, Antonia. 2002. *Quiero mi chupete*. Ilustraciones de Carme Solé Vendrell. Anaya.
- Reinaudi, Silvina. *Estaba la rana*. Buenos Aires; El gato de hojalata, 2004 (Canto rodado).
- Reinaudi, Silvina; Miravalles, Luciana. 2004. *Luna lunera, cascabelera*. Buenos Aires; El Gato de Hojalata, (Canto rodado).
- Repún, Graciela. 2006. *Abeja Oveja*. Ilustraciones de Luciana Fernández. Colección «Puercoespín» Sudamericana.
- Reynolds, Meter. 2003. *El punto*. Traducción de Esther Rubio. Serres.
- Rivera, Iris. 2001. *El regalo de la tía vinagre*. En: Cuentos con tías. Buenos Aires; Cronopio Azul.
- Rivera, Iris. 2004. *Los viejitos de la casa*. Ilustraciones de Tania de Cristóforis. Colección «Flecos del sol». Edebé.
- Rodenas, Antonia; Balzola, Asun. 2000. *Rimas de luna*. Madrid; SM, (El Barco de Vapor).
- Rodríguez, Mercedes. 2008. *Un sapo enamorado*. Buenos Aires; La Brujita de Papel.
- Roldán, Gustavo. 2008. *Cuento con sapo y arco iris*. Buenos Aires; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Sánchez, Pablo David y Giorgi, Paula. 2006. *En la caja*. Norma.
- Schapiro, Paula. 1998. *Sapos de otro pozo*. Buenos Aires; Libros del Quirquincho, (Plan de lectura).
- Selección de Ruth Kaufman y Alicia Zaina, 2005. *Una señora iba*. Ilustraciones de Saúl Oscar Rojas. Colección «Rincón de lectura», serie Poesía de todos Cántaro.
- Silveyra, Carlos, 2007. *Si yo fuera gato*. Ilustraciones de Sonia Espulgas. SM.
- Slegers, Liesbet. 2002. *Nacho viaja con su abuela*. Traducido por P. Rozarena. Edelvives.
- Sotelo, Roberto. 2001. *El esqueleto inquieto: Un paseo por el parque*. Ilustraciones de Douglas Wright. Colección «Noche de cuentos». Atlántida.
- Stephen Michael. 2005. *King, Milli, Jack y el gato bailarín*. Traducción de Marcela Brovelli. Atlántida.
- Tim Warnes, 2001. *¿Por qué no duermes, Motas?* Adaptación de Estrella Borrego. Sudamericana / Beascoa.
- Trovati, Juani. 2009. *La rana Renata*. Buenos Aires; Del Naranjo. (Ya sé leer 3).
- Uhalde, Leticia y Fortín, Raúl. 1992. *Chau, Toto*. Colección «Los libros dibujados». Colihue.
- Uri Orlev, 1998. *La pequeña niña grande*. Ilustraciones de Jacky Gleich. Traducción de Selnich Vivas Hurtado. Colección «Buenas noches». Ed. Norma.
- Valentino, Esteban. 2003. *El cuerpo de Isidoro*. Ilustraciones de Carlus Rodríguez. Sudamericana.
- Vera, Paula. 2005. *Animales de la jungla*. Colección «Caricias». Sigmar.
- Villafañe, Javier. 1990. *Recuerdo de un Nacimiento*. Buenos Aires; Ed. Sudamericana. (Libros de Bolsillo).
- Werner Holzwarth, 1991. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Ilustraciones de Wolf Erlbruch. Traducción de Francisco Morales. Centro Editor de

América Latina.

- Wernicke, María. 2006. *Uno y Otro*. Colección «Líneas de arena». Calibroscopio.
- Wolf, Ema, 2006 *A Berta le encanta amasar a su gato*. Ilustraciones de Carlos Rodríguez. Alfaguara.
- Ziraldo. 1995. *Cómo ir al mundo de la Luna*. Buenos Aires; Emecé. (Gusanito).

Páginas ineludibles a la hora de elegir obras literarias y material para el docente

-Portal de Literatura Infantil y Juvenil de Educar:

<http://portal.educ.ar/debates/contratapa/disciplinas/lit-infantil-y-juvenil/>

-Revista Cuatro Gatos: <http://www.cuatrogatos.org/>

-Espacio de Literatura Infantil y Juvenil: <http://espaciodelij.blogspot.com/>

-SOL: Servicio de Orientación a la Lectura: <http://sol-e.com/>

-http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Literatura_infantil_didactica.

-<http://www.mediavaca.com/index.php/es/editorial/59-vida-privada.html>

-Revista Imaginaria: www.imaginaria.com.ar

-www.7calderosmagicos.com.ar.

Para los NAP y otras publicaciones del Ministerio de Educación de Nación

<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

<http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>

<http://www.catedraalfabetizacion.blogspot.com>

BIBLIOGRAFÍA

De consulta y citada.

(Libros, artículos y páginas virtuales)

Andruetto, M.T. (2009). “Algunas cuestiones en torno al canon” en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Alvarado, M. y E. Massat (1989). "El tesoro de la Juventud", en *Filología* año XXIV 1.2, Universidad de Buenos Aires.

Bajour, C. (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”, *Revista Virtual Imaginaria* 282. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=8202>

Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. Bogotá: Asolectura. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=2896>.

Bajour, C. (2008). “La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela”, *Revista Virtual Imaginaria* 229. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=86>

Bajtín, Mijail (1981). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Baquero, R. (2007). “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Baquero, R. y F. Terigi (1996). “En busca de una unidad de análisis. Del aprendizaje escolar”. En: *Apuntes pedagógicos* 2. Buenos Aires: CETERA. También disponible en:

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mlseweb.pdf>.

Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Bettelheim, Bruno (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.

Blanco, Lidia (1992). *Literatura Infantil.-Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue.

Blanco, Lidia (2006). *Leer con placer en la Primera Infancia*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Cazden, Courtney (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Carranza, M. (2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”, en *Imaginaria*, 202, 2007. Disponible en línea: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia (2000) “Leer y escribir en proyectos”, en *Revista Proyecto*, año 3, n°4, Río de Janeiro.

- Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Siro, Ana (1999). *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.
- Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana y Torres, Mirta, (2001) *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT.
- Castedo, Mirta (2004) “La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza” en *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional. Publicación en libro de resúmenes*. La Plata.
- Cervera, J. (1986). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Colomer, T. (2001), “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y Vida*, 4 (22).
- Egan, K. (2005). “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?” en *Lulú Coquette*, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3 (3).
- Devetach Laura (2003). *La construcción del camino del lector. Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen Escuela*. Buenos Aires, OEI.
- Devetach, L (1994) *Oficio de palabrera*. Buenos Aires, Colihue,
- Duran Teresa (2000) “Que es un álbum”. En *Hay que ver. Una aproximación al álbum ilustrado*. Fundación German Sánchez Ruipérez. Salamanca.
- Ferreiro, Emilia (1998). *Cultura Escrita y Educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia (1990). *La formación del lector*. Texto presentado en la *Feria Internacional del Libro*. Guadalajara.
- Jolibert, Jossette (1996) *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lerner, Delia.(2007) “Enseñar en la diversidad”, en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28.
- Lerner, Delia, (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (1996), “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Lluch, Gemma (2006) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Buenos Aires, Norma.
- Machado, Ana María y Montes, Graciela(2002) *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Machado, Ana María, Buenas palabras, malas palabras. Buenos Aires, Sudamericana,
- Machado, Ana María, (1998), Clásicos, niños y jóvenes. Buenos Aires, Norma.
- Mariño, R. (2004). “Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura”, en *Imaginaria*, 136, 2004. Disponible en línea: http://www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm
- Meek, M. (2001). “¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre libros para niños?” en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave.
- Molinari, Claudia (2000): “Leer y escribir en el jardín de infantes”, en Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana.
- Molinari, Claudia y Ferreiro, Emilia (2007): “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora”, en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28, diciembre 2007.
- Molinari, Claudia (2002). “Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes”, en *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto* n° 5, Buenos Aires, 2002.
- Molinari, Claudia (1989). “Leer y escribir en el Jardín de Infantes”, en Kaufman, Ana y otros, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.
- Montes, Graciela (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Quirquincho.

Nemirosky, Myriam, (1995) “Leer no es lo inverso de escribir”. En: Teberosky y Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Nemirosky, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, Paidós.

Nemirosky, Myriam (2006), ¿”Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?”, en *Cero en Conducta*, año 21, n° 53, México, diciembre de 2006.

Nodelman, P. (2001). “Todos somos censores” en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave.

Patte, G. (2008), *Déjenlos leer: los libros y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, B. y Zaina, Alicia (1998) *Literatura en acción. Criterios y estrategias*. Buenos Aires, Actilibro.

Pellizzari, Graciela (2008) *Primeras palabras*. Buenos Aires, Nazhira.

Petit, Michèle, (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pisanty, Valentina (1995) *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Paidós.

Poggio, Maria Eugenia (2011) “Alfabetización en el Nivel Inicial”. *Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Ministerio de Educación de Nación.

Rodríguez, María Elena, (1995) “Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?”, en Revista *Lectura y vida*, año 16, n° 3, Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). “Detrás está la gente”, Clase 1. OEA, Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y estrategias para la Prevención del Fracaso escolar. Seminario Virtual de Formación.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-OEA. También disponible en:

<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>.

Tolchinsky Landsmann, Liliana, (1993) “Los procesos de producción y la calidad de los textos”, en *Aprendizaje*

Weitzman de Levy, Hilda, (2000) “Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes”, en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós.

Zaina, Alicia (2000). “Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas” en Malajovich, Ana, *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós.

Documentos consultados:

-*Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Provincia de Buenos Aires. La Plata, DGCyE, 2008.

-*Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Provincia de Buenos Aires. La Plata, DGCyE, Resolución 316/07. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*,

-*Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2004.

-*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. 2007.

-NAP. *Cuadernos para el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2007.