

TRANSICIONES

ENTRE INICIAL Y PRIMARIA

Alfabetización Inicial



Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaría de Educación

Silvina Gvirtz

Subsecretario de Gestión Educativa y Calidad

Mauro Di María

Directora Nacional de Educación Inicial: Susana Santarén

Directora Nacional de Educación Primaria: Cinthia Kuperman

Coordinación Pedagógica: Susana Santarén y Cristina Ibaló

Alfabetización Inicial: Patricia Scorzo, Gimena Nieto (Nivel Inicial); Adriana Casamajor, María Forteza, Denise Hilman, Noelia Lynch y Sabrina Silberstein (Nivel Primario)

Matemática: Adriana Santos, Gabriela Valiño, Noelia Kopuchian (Nivel Inicial); Adriana Díaz, Victoria Güerci, Gladys Tedesco y Alejandro Rossetti (Nivel Primario)

Coordinación de Materiales Educativos: Alicia Serrano (coordinadora general), Gonzalo Blanco (coordinador editorial), Cecilia Pino, Fernanda Benítez Liberali (editoras), Lucía Lapenda (diseñadora) y Javier Rodríguez (documentalista).

Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

República Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Este material se puede copiar, adaptar y redistribuir en cualquier medio o formato, siempre que se atribuya convenientemente.

Ministerio de Educación de la Nación

Alfabetización inicial : transiciones entre Inicial y Primaria / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021.

Libro digital, PDF - (Transiciones ente inicial y primaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1488-5

1. Alfabetización. 2. Didáctica. I. Título.

CDD 372.028

Queridas y queridos docentes:

Después de este tiempo de pandemia, situación inédita e inesperada en el mundo, nos encontramos frente a nuevos desafíos. Debemos continuar cuidándonos colectivamente en cada comunidad y, al mismo tiempo, retomar y profundizar la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar. Es necesario que volvamos a mirar las trayectorias en las escuelas en términos de pasaje y continuidad entre niveles, en este caso, entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. En este sentido, les presentamos la serie **Transiciones. Entre Inicial y Primaria**, que invita a pensar esta articulación entre los dos primeros niveles obligatorios del sistema educativo.

El año 2021 nos deja múltiples aprendizajes, experiencias y reflexiones sobre nuestra vida cotidiana. La escuela asumió el enorme desafío de adecuarse rápidamente al impacto de estos cambios, y docentes, directivos y supervisores tomaron el compromiso y la responsabilidad de sostener el vínculo pedagógico para asegurar las trayectorias escolares de chicas y chicos. Sin embargo, la vuelta a la presencialidad plena requiere de nuestra imperiosa intervención pedagógica frente a niñas y niños que transitan trayectorias intermitentes, de baja intensidad o desvinculadas (tal como expresa la Resolución 397/21), situaciones que en tiempos de finalización de un nivel y comienzo del siguiente se agudizan mucho más. Creemos que es momento de construir estrategias colectivas que convoquen, sostengan y se institucionalicen.

Este escenario demanda un trabajo en equipo de supervisoras y supervisores, directoras y directores, y docentes de ambos niveles que potencien aún más la tarea que vienen realizando y lograr que todas las chicas y todos los chicos vuelvan a la escuela, porque estamos convencidas y convencidos de que es el mejor lugar para nuestra infancia. Necesitamos que ese logro del regreso trascienda el momento puntual de “recorridos” y “visitas”, que son importantes, pero no suficientes. Debemos pensar el pasaje como contenido de enseñanza y, para eso, las y los invitamos a pensar recorridos diversos. Abordar ese momento entre niveles es mirar el acompañamiento de las trayectorias escolares con mirada precisa y focalizada, pero nada de esto es posible si quienes formamos parte de la comunidad educativa no la pensamos juntas y juntos.

Estamos seguras y seguros de que el camino para lograr que todas las chicas y todos los chicos vuelvan a la escuela requiere de esta tarea y es, en este sentido, que las y los invitamos a recorrerla, recrearla y enriquecerla. Para nosotras y nosotros es un punto de partida; el de llegada será entre todas y todos.

Jaime Perczyk
Ministro de Educación de la Nación



Índice

De la sala de 5 a 1 er año/grado. Una propuesta de articulación	7
Presentación de la propuesta	8
Recorridos didácticos	10
Primer recorrido didáctico. Lecturas y escrituras de todos los días	12
¿Por qué trabajar con lecturas y escrituras cotidianas?	12
1. El nombre propio: nombre de cada una/o, de las compañeras y compañeros, y de miembros de la familia	13
¿Por qué trabajar con los nombres propios?	13
¿Cómo se enseña a leer y escribir los nombres?	13
Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas	14
Lectura de nombres	15
Escritura de nombres	18
¿A jugar con los nombres!	20
2. La biblioteca de la sala/aula	22
¿Por qué trabajar en torno a la biblioteca?	22
Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas	23
La lectura en el marco de la biblioteca	23
La escritura en el marco de la biblioteca	26
Situaciones de escritura en la biblioteca con diferentes propósitos	26
Itinerarios de lectura literaria en el marco de la biblioteca de la sala/aula	29
Algunos itinerarios posibles	30
Para seguir trabajando: Poesías	31
3. Otras escrituras de todos los días	31
Calendarios y agendas	31
El horario del grado o de la sala	32
Rótulos	32

Notas y comunicaciones	33
Listas	33
Segundo recorrido didáctico: Los textos versificados:	
canciones para jugar	34
¿Por qué trabajar con textos versificados?	34
Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas	35
Propuestas de lectura y escritura con “canciones para jugar”	43
Situaciones didácticas en torno a la canción:	
“Hay un balde en el fondo de la mar”	43
Situaciones didácticas en torno a la canción:	
“Al auto de mi jefe”	47
Situaciones didácticas en torno a la canción:	
“Juguemos en el bosque”	49
Situaciones didácticas en torno a la canción:	
“Bailando el Bugui-Bugui”	51
El cancionero de la sala/aula	54
Bibliografía	54

TRANSICIONES.

ENTRE INICIAL Y PRIMARIA

Alfabetización inicial

“La escuela puede y debe, en todos sus niveles, aportar a la construcción de un mundo mejor y más justo para albergar y acoger a las infancias. Ellas son, en definitiva, la prioridad y responsabilidad de los adultos, en especial de los educadores.”

(Pitluk, 2016)

De la sala de 5 a 1^{er} año/grado.

Una propuesta de articulación



En este contexto tan excepcional y complejo debemos más que nunca tender puentes entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación Primaria que tengan sus cimientos en prácticas de enseñanza sólidas y articuladas; que promuevan en las niñas y en los niños aprendizajes genuinos e integrales; y que les permitan transitar trayectorias escolares sostenidas en el tiempo. Para lograr esta articulación resulta imprescindible el trabajo colaborativo entre las y los docentes de ambos niveles educativos y sobre todo un trabajo pedagógico institucional.

En este sentido, es esperable que las formas de enseñanza puedan ser flexibles frente a los múltiples cambios y a las diversas trayectorias escolares de niñas y niños. La articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario es relevante porque ambos niveles suponen dos formatos de enseñanza que tienen características propias: diferentes demandas, reglas y normas; distintos modos de vincularse con el conocimiento; diversas tradiciones, experiencias escolares y rutinas.

Esta propuesta didáctica está centrada en el trabajo sobre alfabetización inicial y tiene como propósito acercar a niñas y niños a las prácticas de lectura, escritura y oralidad de manera sistemática y plenas de sentido. Se incluyen, asimismo, los contenidos a trabajar para asegurar la continuidad de las trayectorias entre el ciclo lectivo 2021 y 2022. Estos pueden considerarse un punto de partida para contemplar la inclusión de todas las trayectorias escolares, según los grados y niveles de participación y vinculación con las instituciones educativas.

Sabemos que algunas niñas y algunos niños traen experiencias profundas desde las casas y que todas y todos, aun antes de ingresar a las instituciones escolares, han transitado y construido saberes sobre el mundo letrado. Pero, es en las instituciones educativas donde ese conocimiento se pone en juego de manera intencionada y organizada. Para enseñar a leer y escribir debemos plantear situaciones que les permitan ejercer estas prácticas, aun antes de poder realizarlas de forma convencional. Es en este sentido que las salas y las aulas deberán constituirse como ambientes alfabetizadores –y es este, uno de los propósitos del documento– en los que las fuentes de información (carteles con nombres, agendas lectoras, listas de canciones, etc.) puedan permitir un intercambio constante con la cultura escrita. Los ambientes alfabetizadores requieren de un trabajo pedagógico y didáctico que posibilite la interacción de las niñas y los niños con materiales para leer y escribir.



Gabriel Orge

Presentación de la propuesta

Este material propone dos recorridos didácticos en los que las prácticas de lectura y escritura se encuentran en primer plano. Se busca garantizar y acompañar el proceso de continuidad pedagógica entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario en función de las trayectorias educativas. Es imprescindible que se tengan en cuenta la especificidad de los contenidos y propósitos de enseñanza de cada nivel y, a la vez, que se posibilite cierta complementariedad entre ellos para la consolidación de la unidad pedagógica.

Los dos recorridos propuestos ponen el foco en las prácticas sociales de la lectura y la escritura: para qué leer y escribir, en tanto práctica social.

- El *primer recorrido didáctico* se centra en las situaciones de lectura y escritura de todos los días, en prácticas que se dan más allá de la escuela. Se presentan diferentes propuestas de lectura y escritura en torno al nombre propio, la biblioteca del aula y otras prácticas, como el trabajo con calendarios.

Al interior de cada tema se realizan propuestas modélicas que permiten pensar y planificar el trabajo, contemplando la diversidad de las trayectorias escolares y de los saberes construidos. La organización de un repertorio de situaciones didácticas plenas de sentido podrá llevarse adelante todos los días o algunas veces por semana, permitiendo a cada docente, según el grupo, armar su propio itinerario didáctico.

- El *segundo recorrido didáctico* propone un trabajo centrado en los textos versificados; en este caso específico, canciones para jugar. Estos textos, que se pueden aprender de memoria, permiten a las niñas y a los niños anticipar aquello que se leerá, porque ya conocen la forma y el contenido de los versos; y también reescribir y reelaborar sin focalizarse en el qué decir (porque eso ya está dado) y sí pudiendo centrarse en el cómo.

En el marco de este recorrido, toman un rol destacado las situaciones de lectura y de escritura por sí mismas y por sí mismos. El objetivo fundamental hacia el cual estas propuestas didácticas están orientadas, es permitir que todas las niñas y todos los niños se apropien de aquellos saberes socialmente válidos y significativos, a través de la reflexión, el respeto, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico, con el propósito de que logren alcanzar aprendizajes auténticos y, así, poder continuar sus trayectorias educativas.

Es prioritario sostener situaciones en las que las niñas y los niños, independientemente del grado de vinculación que hayan mantenido con las instituciones educativas durante el 2020 y 2021, y el nivel o alcance de sus conocimientos, puedan leer, escribir y conversar todos los días. La continuidad en las situaciones didácticas que se sostienen en el tiempo, no supone replicar propuestas, sino que en cada oportunidad se incluyan variantes en las situaciones didácticas y nuevos desafíos de aprendizaje. Resulta necesario planificar las situaciones siguiendo el criterio de diversidad: de propósitos de lectura y de escritura, de textos, de agrupamientos (a veces se trabaja en grupo total; otras, en pequeños grupos, en parejas o en forma individual), de situaciones didácticas (lectura y escritura por sí mismas y por sí mismos y a través de la o el docente. Ver recuadro).



Leer y escribir por sí mismas y por sí mismos y a través del docente

En las situaciones en las que los alumnos leen o escriben a través del maestro, los contenidos se encarnan en los quehaceres del lector/escriptor y focalizan de manera privilegiada aspectos del lenguaje que se escribe. La lectura a través del maestro permite a los niños acceder desde muy pequeños a conocer autores y géneros que aún no podrían leer por sí mismos. La escritura a través del maestro les permite participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir, tomar decisiones acerca de cómo organizar el escrito para que sea comprendido o para producir un efecto deseado en el lector, revisar una y otra vez lo producido. Por ejemplo, la/el docente puede proponer escribir listas de materiales y elementos a utilizar para los proyectos y actividades, y para solicitar a las familias.

En las situaciones en las que los niños leen o escriben por sí mismos, el foco está puesto en el sistema de escritura. La escritura por sí mismos hace posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema y la discusión acerca de ellas entre los compañeros, al mismo tiempo que habilita intervenciones docentes que pueden favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabeticidad del sistema. La lectura por sí mismos, en el marco de determinadas condiciones didácticas, hace posible que los pequeños elaboren estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Estas estrategias consisten, básicamente, en un interjuego entre efectuar anticipaciones y verificarlas o rechazarlas tomando en cuenta ciertos indicios de lo escrito. Progresivamente, al escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y, al leer por sí mismos, podrán hacerlo con autonomía creciente.

Especialización docente de Alfabetización en la Unidad Pedagógica,
Documento Transversal N° 1

http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view

Recorridos didácticos

Las propuestas de articulación que aquí se desarrollan tienen dos campos de acción: por un lado, como se ha dicho previamente, la decisión de que las prácticas sociales de lectura y de escritura tengan lugar en salas y aulas. La intencionalidad de la escuela será siempre la de favorecer que esas prácticas cargadas de sentido sean el marco para que cada niña y cada niño se desempeñe como lectora o lector, escritora o escritor y hablante y pueda avanzar en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje que se escribe.

Por otra parte, la posibilidad de tender puentes entre ambos niveles apunta a generar instancias reales de encontrarse; de compartir saberes, ideas sobre lecturas y juegos. Si se pudiera, con rondas en común, visitas a las aulas y patios; y si esto no fuera posible aún, con libros y cartas que *vayan y vengan*; recomendaciones sobre lecturas; producciones a partir de lo trabajado; invitaciones a explorar con nuevas lecturas.

Sabemos que en muchas instituciones es una tradición –y un compromiso– sostener momentos de encuentro entre las salas de 5 años y los primeros grados de la escuela primaria; la invitación es a que estos encuentros puedan poner en el centro las prácticas de lectura y escritura.

Los contenidos¹ que se proponen trabajar en estos recorridos son:

- Frecuentar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad (hablar, leer y escribir diversos textos con distintos propósitos).
- Construir un bagaje de escrituras seguras y plenas de sentido que se utilicen como fuente de información sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.²
- Explorar una diversidad de libros y otros soportes escritos.
- Leer a través de la/el docente obras literarias de autores, géneros y temas diversos.
- Intercambiar dentro del grupo de niñas y niños sobre los textos leídos, propiciando volver al texto fuente para corroborar o refutar afirmaciones, señalar aspectos salientes, remarcar modos de decir que sean propios del lenguaje escrito.
- Producir renarraciones orales y escritas a través de la/el docente de los textos leídos.
- Realizar registros de lo leído: agendas, recomendaciones, fichas.
- Leer y escribir en forma autónoma y de la mejor manera que pueda cada una/o textos breves trabajados previamente en la sala/aula.

1 Cabe aclarar que en tanto se trata de prácticas sociales, los contenidos están expresados como *contenidos en acción*.

2 “Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las cuales se rigen las relaciones entre ellos. El lenguaje escrito, que Claire Blanche-Benveniste (1982) denominó lenguaje que se escribe, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera”. (Kaufman, 2013)

Primer recorrido didáctico: Lecturas y escrituras de todos los días

¿Por qué trabajar con lecturas y escrituras cotidianas?

La lectura y la escritura son prácticas centrales dentro y fuera de las instituciones educativas. Estas prácticas extraescolares entran en ellas como objeto de estudio, pero con la fuerte necesidad de mantener sus propósitos. Promover el contacto y la reflexión sobre la cultura escrita es, sin duda, un propósito escolar central que debe ser solidario con el propósito social. Es decir, además del enfoque didáctico desde el cual se trabaja, las propuestas deben estar cargadas de sentido para las chicas y los chicos.

Hay situaciones de lectura y de escritura recurrentes en algunos ámbitos familiares mientras que en otros, no tanto. *Es la escuela la que debe democratizar su uso, al tiempo que debe transformarlas en objeto de reflexión. Para poder acercar a todas las chicas y todos los chicos a la cultura escrita resulta imprescindible que transiten en las salas y aulas, variadas situaciones de lectura y escritura con propósitos claros desde su propio punto de vista.* En las instituciones es esperable que se promueva la posibilidad de transitar situaciones de lectura y de escritura, todos los días.

En este sentido, es fundamental comprender que si bien para el Nivel Inicial no es un objetivo que las niñas y los niños lleguen a escribir y leer convencionalmente, se trata de brindar la posibilidad de que puedan ejercer estas prácticas.

Las lecturas y escrituras cotidianas que se propongan en las salas/aulas abonarán, además, a conformar un ambiente alfabetizador rico y diverso. Entendemos por ambiente alfabetizador a aquellas fuentes de información escritas que se encuentran a disposición de las chicas y los chicos y que pueden utilizar, porque saben lo que se encuentra escrito allí, aun sin poder leer en forma convencional. Se trata de, por ejemplo, el cartel de agenda de cumpleaños, la biblioteca con libros en circulación y acceso, el registro de algún trabajo realizado, la agenda de lectura, entre otras.

Finalmente, en el marco de la pandemia, donde se vieron fuertemente modificadas las maneras de estar en la escuela, las lecturas y escrituras de todos los días resultan organizadoras de los tiempos y permiten forjar rutinas de trabajo y modos de estar en las aulas de Jardín y de primer grado. Pasar lista al llegar, revisar el horario, hojear los libros, registrar los préstamos, reunir y organizar los libros, localizar el nombre propio para registrar la asistencia o identificar pertenencias, etc., en tanto propuestas sostenidas y plenas de sentido respecto de la finalidad de la lectura y de la escritura, permiten a las chicas y los chicos anticipar el día, prepararse para cada momento, es decir, promueven su autonomía.

Se presenta a continuación un repertorio de propuestas de *situaciones de lectura y escritura de todos los días* organizadas en tres apartados:

1. EL NOMBRE PROPIO: NOMBRE DE CADA UNA/O, DE LAS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS Y DE LA FAMILIA
2. LA BIBLIOTECA DE LA SALA/AULA
3. OTRAS LECTURAS Y ESCRITURAS DE TODOS LOS DÍAS

1. El nombre propio: nombre de cada una/o, de las compañeras y compañeros, y de miembros de la familia

¿Por qué trabajar con los nombres propios?

El nombre propio es una escritura cargada de sentido desde el punto de vista identitario: “acá estoy yo, mi historia”. Pero también resulta ser una palabra que leemos y escribimos con múltiples propósitos en la vida cotidiana (se firman mensajes y correos electrónicos, se buscan los nombres en agendas de papel y en digital, para identificar pertenencias, registrar encuentros, entre muchas más). Además, el nombre propio en el marco de la alfabetización inicial es una escritura estable que funciona como el primer bagaje de letras con las que las chicas y los chicos comienzan a “escribir” el mundo.

Trabajar con los nombres como forma fija remite a enseñar a escribirlos a través de la copia; reconocerlos entre otros, a sabiendas que esas letras, en ese orden, representan el propio nombre, el de un compañero o compañera o el de algún miembro de la familia. Estas formas fijas son una base estable que permite realizar comparaciones con otras escrituras. Muchas veces serán las letras que las chicas y los chicos –cambiando orden y cantidad– utilicen para producir nuevas escrituras y permitan a las y los docentes problematizar los conocimientos en juego para lograr avances hacia la alfabetidad del sistema.

¿Cómo se enseña a leer y escribir los nombres?

La escritura de los nombres no pondrá en juego cómo piensan las chicas y los chicos la escritura, ya que se los enseña por copia, como una forma fija. Será necesario entonces, enseñar a copiarlos teniendo en cuenta la direccionalidad de la escritura, la forma de las letras y la necesidad de mantener el orden sin saltarse ninguna.

La copia requiere un modelo seguro y claro, escrito en computadora o por la o el docente en letra imprenta mayúscula. En la copia, las chicas y los chicos enfrentan diferentes desafíos. En ocasiones será necesario intervenir: ofrecer la mano para mostrar formas o completar escrituras, solicitar la lectura de lo escrito hasta el momento, es decir, mirar partes de la escritura, colaborar con el trazo en caso si hiciera falta.

Por otro lado, leer los nombres implica identificar una cantidad de letras en un orden particular que puede ser contrastado con otras formas más o menos extensas (nombres más largos y más cortos) y conformadas con partes o letras distintas o en común (nombres diferentes: FACUNDO-MARIANA; nombres con partes en común: MARIANA-MANUEL; y relación entre el todo y la parte: FACUNDO-FACU). Estas cuestiones estarán en juego a lo largo de la propuesta, promoviendo que se pongan bajo reflexión estas similitudes y diferencias.

Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas

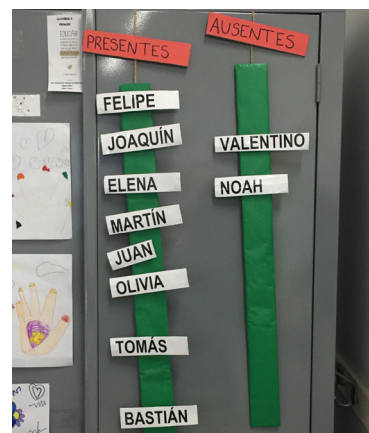
Carteles con nombres. Para trabajar en la sala y en el aula la lectura y la escritura de los nombres propios es necesario que haya carteles impresos en computadora o escritos a mano por la o el docente en letra mayúscula y bien clara. La idea es que no se diferencien ni por tamaño, ni por color para promover el interés hacia las letras que los asemejan y los diferencian. Es fundamental que estos carteles se encuentren colgados en la sala, uno debajo del otro a modo de lista. Podrá haber otro juego de carteles de nombres disponible para las diferentes propuestas.

Resulta interesante presentar el listado de nombres organizado según la semejanza en sus comienzos, por ejemplo:

ANÍBAL	DARÍO
CAMILO	EMILIA
CAMILA	ERNESTO

Estos carteles podrán quedar fijos o moverse según el propósito de las distintas propuestas de lectura y de escritura, por ejemplo si los usamos para indicar quiénes están presentes y ausentes cada día:

Selección –no azarosa– de los nombres para cada situación. La cantidad de letras y las letras que están en juego (es decir, lo cuantitativo y lo cualitativo) son condiciones didácticas que permiten reflexionar sobre las escrituras. Será importante que sea la o el docente quien defina esas condiciones didácticas para promover desafíos acordes a cada niña y niño ya que estas variables que se ponen en juego marcan distintos niveles de dificultad para el objetivo propuesto.



Las situaciones en las que se escriben y se leen nombres con propósitos claros serán propuestas para todas y todos por igual. Sin embargo, la o el docente modificará las condiciones didácticas (como cantidad de palabras a leer o escribir, la escritura con modelo a la vista para la copia o sin modelo a la vista, la variación de la extensión o similitud de las palabras a comparar para leer, etc.) y las intervenciones (preguntas, informaciones expuestas, pedidos de acudir a fuentes de información, etc) según los conocimientos que haya construido cada niña o cada niño.

Lectura de nombres

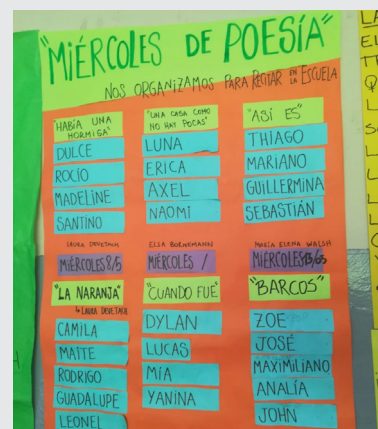
A continuación se ofrece una serie de propuestas para ser llevadas adelante de manera cotidiana y alternada. Algunas ponen el eje en las prácticas cotidianas en las que la lectura del nombre tiene lugar; otras, son invitaciones para reflexionar acerca de los nombres que la o el docente propiciará a modo de juego, de desafío, de “meterse en el mundo de las palabras”, que tan atractivo suele resultar a chicas y chicos.

En cada caso se sugieren intervenciones posibles que apuntan a explicitar las estrategias de lectura que las chicas y los chicos ponen en juego. A su vez, las intervenciones que se proponen apuntan a que niñas y niños reparen en determinados aspectos de las escrituras: la longitud de las palabras, qué letras son iguales y cuáles diferentes, etc.

Para las niñas y los niños que todavía no leen convencionalmente, dar cuenta de sus estrategias para leer es importante ya que implica, tanto para ellas y ellos como para los pares que escuchan, legalizar sus propios saberes y formas de resolver este tipo de situaciones y poner en valor todo lo que sí saben acerca de la escritura.

Algunas situaciones cotidianas para reconocer el propio nombre y el de otras y otros con diferentes propósitos:

- Pasar lista y registrar las niñas y los niños presentes y ausentes.
- Identificar y registrar grupos de trabajo y de juego.
- Identificar retiros de libros de la biblioteca en una cartelera o cuaderno de préstamos.
- Reconocer producciones: dibujos, escritos y obras.
- Identificar los cumpleaños del mes.
- Identificar y comparar los nombres de los miembros de cada familia.
- Encontrar el propio nombre entre otros en un espacio dispuesto, con el propósito de armar agrupamientos de niñas y niños y distribuir materiales para los juegos y las actividades.



PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

- **Identificar los nombres**

- Identificar el nombre entre dos o tres muy diferentes en su longitud y sus letras.
- Identificar el nombre entre dos o tres similares en su longitud o variedad de letras.
- Identificar el nombre propio entre todos los del grupo.

Se les podrá decir a las niñas y los niños:

¿CÓMO ESTÁS SEGURA/O DE QUE ES TU NOMBRE? ¿CÓMO TE DISTE CUENTA? ¿CÓMO EMPIEZA TU NOMBRE? ¿CÓMO TERMINA?

Si se tratara de una niña o de un niño que aún no identifica su nombre, se le podría proponer reconocerlo entre otros dos o tres muy diferentes: largos y cortos, con inicios y finales muy distintos. Para llevar adelante esta situación, es esperable que la o el docente lea todos los nombres en un orden distinto al que están presentados en los carteles, haciendo notar que tienen diferente extensión e inicios y finales también distintos. Este contexto –es decir, saber qué nombres están escritos allí y sus características– permitirá que las chicas y los chicos miren índices del texto escrito para identificar cuál es el suyo.

Si se tratara de una niña o de un niño que está en condiciones de afrontar un desafío mayor, se le puede proponer, por ejemplo, una selección de nombres entre los cuales haya dos que comiencen igual:

MARTINA
JUAN
MARÍA

- **Comparar los nombres por su longitud**

- Comparar el nombre de cada niña o niño con otro nombre del grupo.
- Comparar varios nombres del grupo.
- Comparar todos los nombres del grupo.

En este momento, se les podrá preguntar a las chicas y los chicos:

¿CUÁL ES MÁS LARGO? ¿Y EL MÁS CORTO? ¿CUÁNTAS LETRAS TIENEN?

Lectura del nombre propio para colocar en la lista de presentes

MARÍA ROSA

ANA

Docente: En estos carteles está tu nombre, Ana, y también está el nombre de María Rosa. ¿Dónde dice Ana?

Ana: (mira los carteles y no responde).

Docente: Uno de estos carteles dice ANA y el otro MARÍA ROSA. ¿Cuál te parece que es ANA?

Ana: (señala tímidamente el cartel que dice ANA)

Docente: ¿Por qué te parece que este es ANA?

Ana: (marca las dos palabras que conforman MARÍA ROSA) son dos.

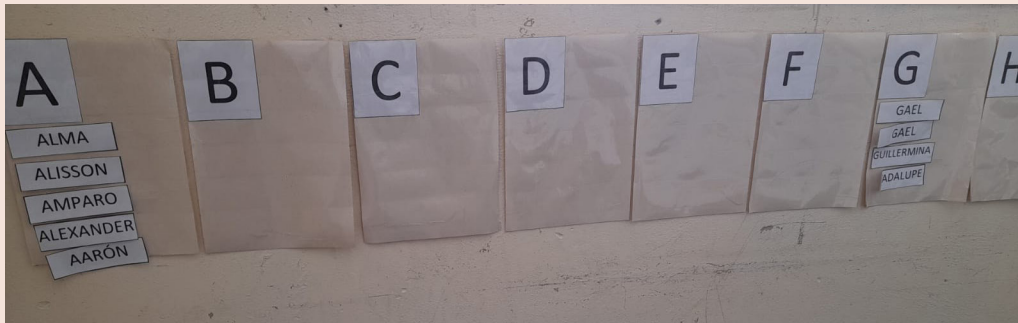
Docente: ¡Claro! ¡Leíste muy bien! MARÍA ROSA son dos palabras y ANA tiene una sola. Vamos a contarles a todos lo que descubriste.

- **Comparar principios y finales de los nombres de la sala o el grado y de los miembros de las familias**

Se les podrá preguntar a las niñas y los niños:

¿HAY NOMBRES QUE COMIENZAN IGUAL? ¿HAY NOMBRES QUE TERMINAN IGUAL?

Para ampliar el trabajo de comparación de los nombres, se puede proponer a las niñas y a los niños que debajo de un abecedario escrito con letras en imprenta y mayúscula, ubiquen los carteles con los nombres de acuerdo a su inicial.



- **Comparar los apodos y nombres**

- Comparar carteles que muestren escrito el nombre de cada niña y niño y su apodo:

ME LLAMO:.....

ME DICEN:

Se les podrá preguntar a las niñas y los niños:

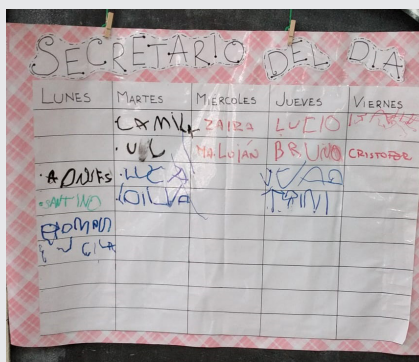
¿HAY PARTES IGUALES EN LA ESCRITURA? ¿CUÁL ES MÁS LARGO? ¿DE DÓNDE HASTA DÓNDE HAY LETRAS IGUALES? ¿POR QUÉ LES DICEN ASÍ?

Escritura de nombres

La escritura convencional del nombre propio es un punto de partida para que las chicas y los chicos interactúen con una escritura confiable. Copiar los nombres garantiza que estén bien escritos, que esa escritura sea la convencional y que se puedan usar para pensar otras palabras. Es por eso que, de ser necesario, hay que enseñar a copiar, a que las chicas y los chicos puedan controlar si copiaron todas las letras y en el orden en que están en el modelo; incluso, sobre todo en el Nivel Inicial, se puede alentar a que vayan tapando las letras que ya copiaron para que no repitan innecesariamente ninguna, como así también tomarles la mano para dirigir el trazado de alguna letra que no están pudiendo reproducir. De todas maneras, y como siempre, será necesario incluir las situaciones de copia con algún sentido, con un “para qué”.

Algunas situaciones para registrar el nombre propio y el de otras y otros con diferentes propósitos:

- Rotular elementos de uso cotidiano.
- Firmar trabajos y producciones escritas y gráficas.
- Agendar cumpleaños y festejos.
- Registrar destinatarios de notas y comunicaciones.
- Anotar retiros y préstamos de libros de la biblioteca.



PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

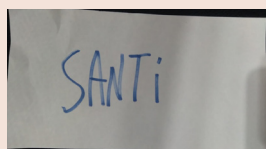
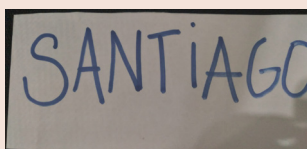
- **Escribir el nombre propio**
 - Escribir, con el modelo a la vista, el nombre de cada una/o.
 - Escribir, con el modelo a la vista, el nombre de compañeras/os y miembros de la familia.

Se le podrá preguntar a una niña o a un niño:

¿HASTA DÓNDE LLEGASTE A ESCRIBIR TU NOMBRE? ¿QUÉ TE FALTA?
¿DESDE DÓNDE HASTA DÓNDE VAS A COPIAR?

- **Escribir el apodo**

- Escribir el apodo o nombre abreviado con el modelo del nombre completo a la vista.



En esta instancia, se le podrá decir a una niña o a un niño:

¿DE DÓNDE HASTA DÓNDE VAS A COPIAR? ¿CUÁL ES MÁS LARGO O MÁS CORTO: TU NOMBRE O TU APODO?

- **Escribir el nombre propio sin el modelo a la vista**

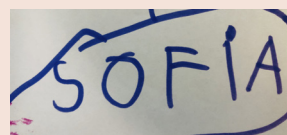
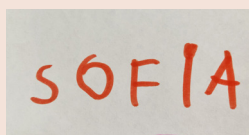
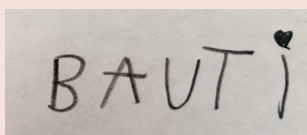
Y en este momento, se les podrá preguntar:

¿ESTÁN TODAS LAS LETRAS? ¿DÓNDE PODÉS REVISAR PARA ESTAR SEGURA/O?

- **Copiar el nombre o parte del nombre en diferentes soportes y con diferentes materiales de escritura**

Para esta situación didáctica se puede proponer la escritura de sus nombres en diversos soportes y utilizar variedad de materiales, por ejemplo:

- en hojas, afiches, cartulinas, pizarrones, pisos, cartones, cuadernos, en arena, sobre una hoja pintada primero con crayones y luego con témpera negra;
- con lápices, crayones, marcadores, tizas, letras móviles, magnéticas o imantadas, trozos de papeles de colores o de cartón;
- utilizar bloques o ladrillos didácticos plásticos, de madera o magnéticos para armar cada una de las letras, con plastilina o masa.



Una vez que cada una y cada uno haya escrito su nombre como forma fija, es esperable que puedan escribir también el nombre de compañeras y compañeros y familiares.

¡A jugar con los nombres!

A continuación, se proponen distintos juegos para llevar adelante con relación al nombre propio.

Memotest de nombres

a. Armado por la o el docente

Se preparan pares de tarjetas con los nombres de las chicas y los chicos del grupo. El dorso de las tarjetas debe ser igual para todas.

Se puede jugar en pequeños grupos y en el grupo total.

Por turno, cada niña o cada niño dará vuelta dos tarjetas.

Opción 1: gana quien logra encontrar primero los dos carteles con su nombre.

Opción 2: gana quien forma más pares de nombres y es capaz de reconocer a quién corresponde cada uno.

b. Armado junto a las chicas y los chicos

La o el docente prepara pares de tarjetas iguales. En una de las tarjetas del par coloca el nombre de cada niña/o. Usando la primera tarjeta como modelo, cada niña/o escribe en la segunda tarjeta su nombre.

El procedimiento del juego es el mismo al de la opción anterior.

c. Armado con nombre y foto

La o el docente prepara pares de tarjetas iguales. En una de las tarjetas del par coloca el nombre de cada niña o niño y en la otra, la foto.

El procedimiento del juego es el mismo al de la opción anterior.

¿Quién soy?

Se preparan vinchas con los nombres de las alumnas y de los alumnos del grupo. Todas deben ser del mismo color y tamaño.

Una niña o un niño por vez se coloca una de las vinchas con un nombre y realiza preguntas que se respondan con SÍ o NO para descubrir de qué nombre se trata. (Se recomienda que la o el docente sea quien utilice la primera vincha para modelizar las posibles preguntas).

Las niñas y los niños del grupo deberán leer el nombre escrito en la vincha sin decirlo en voz alta y responder las preguntas de quien lleva la vincha.

Cuando se descubre el nombre, otra niña o niño pasa a ponerse una vincha nueva.



Rimando nombres

La o el docente enseña la siguiente canción que se completa con los nombres y una palabra que rime con cada uno:

Es importante que se presente la letra de la canción escrita en un afiche o en el pizarrón. Se irán sacando carteles con los nombres del grupo para completar las rimas.

MIENTRAS LA CIGARRA
TOCA LA GUITARRA

.....,,

.....

Por ejemplo:

Mientras la cigarra toca la guitarra, Marina, Marina, come mandarina.

Mientras la cigarra toca la guitarra, Agustín, Agustín, anda en monopatín.

Mientras la cigarra toca la guitarra, Quimey, Quimey, juega a ser un rey.

Nombre va

Se preparan tarjetas iguales con los nombres de las niñas y los niños del grupo.

Se disponen todas y todos en ronda y se les entrega una tarjeta al azar. Si nadie recibió su propio nombre, al ritmo de “nombre va” cada una/o pasa la tarjeta a quien se encuentre a la derecha. Así van girando los nombres hasta que alguien reciba el propio. En ese caso, la alumna o el alumno deberá apoyar su mano en el medio y gritar su nombre. El resto del grupo leerá el nombre de la tarjeta que le quedó y se la entregará a quien lleve ese nombre.

Puede jugarse en pequeños grupos o con el grupo total.

¿Quién es quién?

Colocar boca abajo las tarjetas realizadas por la o el docente, con letra de imprenta y en mayúscula, que contengan los nombres de todas las niñas y los niños y hacer pasar a cada niña y niño para elegir una. Se les pide que miren la tarjeta y descubran de quién es el nombre.

Bingo

a. Armado por la o el docente

1. Armar un cartón que contenga carteles con el nombre propio y de otras compañeras y otros compañeros (también se puede proponer en los hogares con los integrantes de la familia).
2. Colocar los carteles con los nombres que figuran en los cartones en una bolsa o caja.
3. Sacar carteles de a uno, al azar, y leerlos en voz alta.
4. Las niñas y los niños que tengan el nombre en su cartón lo marcarán con ficha, tapita o marcándolo con un lápiz.
5. Se continúa sacando nombres hasta que alguna jugadora o algún jugador completa el cartón y grita: ¡BINGO!

Una posibilidad es que sea la/el docente quien lea los carteles con los nombres que se van sacando de la bolsa/caja. Pero también, dependiendo del grupo, puede proponerse que, quienes se animen, pasen a sacar y leer algunos de los carteles con nombres.

ANA		VALENTÍN
	PEDRO	
PAULA		TOBÍAS
	MARÍA LAURA	

b. Armado junto a las chicas y los chicos

Dar a cada niña y a cada niño un cartón con los espacios vacíos para completar con 4 o 6 nombres de compañeras y compañeros. Para esta situación es importante que sepan qué nombre están escribiendo en su cartón y que puedan acceder a las fuentes seguras de información para copiar cuando así lo necesiten.

Una vez confeccionados los cartones se repite el procedimiento de la variante anterior.

2. La biblioteca de la sala/aula

¿Por qué trabajar en torno a la biblioteca?

La biblioteca de la sala/aula resulta un espacio fundamental para conformar una comunidad de lectoras y lectores en la cual circula diversidad de libros y se conversa sobre ellos: se recomiendan lecturas, se lee y relee por placer y para informarse; se localiza información específica y se conversa acerca de la belleza del lenguaje literario. Se trata de poner libros al alcance de todas y todos y de validar las diversas formas de leer que realizan quienes aún no leen de manera convencional, así como aquellas y aquellos que ya lo hacen.

En el marco de la biblioteca las niñas y los niños podrán leer a través de la o el docente textos a los que tal vez no puedan acceder de manera autónoma. Además, podrán compartir las diferentes interpretaciones sobre lo leído, manifestar pareceres y sentires, expresar sus opiniones y gustos. En este espacio se forman como lectoras y lectores y, a su vez, se promueven también diversas situaciones de escritura tanto de manera grupal como individual.

¿Qué libros te gustan? Es una pregunta habitual que sin dudas está en relación directa con las posibilidades de frecuentar libros que cada quien haya tenido. De

esta manera se construye la biografía lectora: chicas y chicos van definiendo qué obras, estilos, autores, temas les interesan; esta es una forma de construir criterios que permiten a cualquier lectora o lector seguir un recorrido. Es por esto que el contacto con las bibliotecas en el jardín y la escuela primaria son lugares centrales para la formación del gusto y las trayectorias lectoras.

Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas

¿Cómo organizar la biblioteca de la sala/aula?

Para llevar adelante la organización de la biblioteca del aula puede resultar interesante visitar la biblioteca de la escuela o la del barrio, para que las chicas y los chicos se familiaricen con el espacio, lo conozcan, se detengan en lo que les interese, hagan preguntas a la bibliotecaria o al bibliotecario, o a quien esté a cargo, sobre cómo es el funcionamiento, dónde están los libros para ellos, etc. En otro momento, podrán explorar los libros que formarán la biblioteca del aula, organizar los estantes según los criterios que se vayan construyendo –cuentos, libros para aprender, poesías y canciones– y colocar cartelitos para identificar cada grupo.

Otra propuesta puede incluir la exploración de bibliotecas virtuales a través de páginas de Internet o plataformas educativas; observar y buscar revistas digitales; acceder a videos y entrevistas de las autoras y autores leídos; mirar y escuchar cuentos. Estas y otras prácticas son centrales para desenvolverse como practicantes de la lengua escrita tanto en soporte papel como digital.

La lectura en el marco de la biblioteca

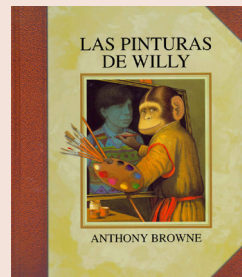
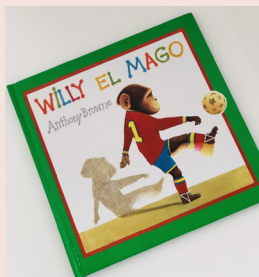
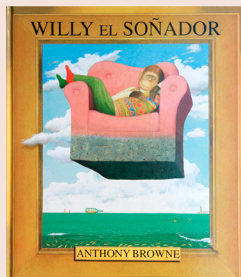
Situaciones de lectura con diferentes propósitos:

- Leer a través de la o el docente para conocer y disfrutar distintos libros de ficción y no ficción: cuentos, poesías, nanas, coplas, novelas, textos informativos, enciclopedias, entre otros, e intercambiar sobre lo leído.
- Conocer catálogos y recomendaciones para seleccionar nuevas lecturas.
- Localizar en las tapas y contratapas información específica para seleccionar el libro que se va a leer y otros datos como el/la autor/a, la colección y editorial a fin de construir criterios de selección, compartir gustos e intereses, observar temáticas y formatos recurrentes.
- Explorar y leer índices para localizar información acerca del tema estudiado, para encontrar el cuento o poesía que se desea leer, el capítulo de la novela que toca leer, entre otros propósitos.

PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

- Leer e identificar el título del libro que se leerá en:

- **El soporte original**



Se les podrá preguntar a las niñas y los niños:

¿CUÁL ES “WILLY EL SOÑADOR”? ¿EN QUÉ SE FIJARON PARA ESTAR SEGUROS? ¿DE DÓNDE HASTA DÓNDE DICE WILLY? ¿Y EL SOÑADOR?

Para esta situación didáctica –con un claro propósito comunicativo (localizar el libro a leer)– las niñas y los niños cuentan con un contexto gráfico para poder leer, ya que pueden apoyarse, por ejemplo, en las imágenes para elegir el libro buscado. Es importante que la situación avance hacia la posibilidad de mirar las letras. La o el docente podrá leer los títulos *siguiendo con el dedo*, hacer notar que en este caso los tres libros tienen el mismo personaje, solicitar la localización de las palabras que se repiten en cada título, la identificación de alguna palabra específica, etc.

Del mismo modo que con los nombres propios, los libros elegidos podrán variar en cuanto a la similitud o la diferencia de los títulos que presentan según el estado de conocimiento de las niñas y los niños que participan de la situación.

- **La agenda de lectura**

Leemos cuentos de Anthony Browne.

Cuento	Fecha de lectura
Mi mamá	
Mi papá	
Willy el mago	LUNES 6 DE SEPTIEMBRE
Willy y Hugo	
Willy el soñador	
El libro de los cerdos	
El libro del osito	

En esta oportunidad, se les podrá preguntar a las niñas y los niños:

¿DÓNDE DICE “EL LIBRO DEL OSITO”? ¿EN QUÉ SE FIJARON PARA ESTAR SEGUROS? ¿EN DÓNDE DICE OSITO? ¿CÓMO SE DIERON CUENTA?

Para esta situación didáctica –con un claro propósito comunicativo (localizar el libro a leer para escribir la fecha de lectura)– las niñas y los niños cuentan con menos contexto que en el caso anterior. Saben el título que deben buscar y que está escrito en la agenda, pero deben mirar los indicadores de las palabras escritas para reconocer el título buscado.

Es importante que la situación se centre en el pedido de fundamentación de la lectura realizada. Ante las respuestas –ya sean correctas o incorrectas– será importante preguntar a las chicas y a los chicos en qué se fijaron para saber qué dice allí y confrontar con otras escrituras de la agenda, las respuestas dadas. Por ejemplo, si se justifica el señalamiento por la extensión –“es el más largo” o “porque tiene una sola palabra”, etc.– podrán mostrarse otros títulos de similar extensión propiciando que deban usar otros indicadores más, como las letras. Si se menciona, en cambio, que el nombre WILLY empieza con la W se podrá confrontar con otro título de igual inicio para que se pongan en juego más informaciones.

PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO

No se trata de leer cualquier libro, sino de poner al alcance libros que respondan a criterios de selección que haya establecido la o el docente previamente, y que estos criterios dialoguen con una clara planificación de lo que se desea trabajar en el intercambio lector.

Es necesario y esperable que las niñas y los niños puedan intercambiar pareceres e interpretaciones acerca de lo leído, pero también es necesario tener en cuenta la centralidad del texto para recuperar fragmentos, cuando una interpretación se aleja demasiado. Es importante tanto la relectura como reponer en el intercambio sobre lo leído, los sentidos en juego. No se trata de obviar interpretaciones pero sí de poder ponerlas en relación con las palabras y las imágenes que nos ofrecen los libros. Serán estas cuestiones, entre otras, las que permitan progresar en la práctica lectora.

La experiencia social de la lectura cobra sentido cuando son escuchadas y discutidas todas las interpretaciones que construyen sentidos. Es por esto que reparar en el lenguaje escrito permite dar cuenta de la potencia del lenguaje para construir sentidos, tanto desde el lenguaje más coloquial hasta las construcciones retóricas más elaboradas.

- De acuerdo al itinerario de lectura que se esté llevando adelante, podría realizarse un “Banco de palabras y frases que nos gustan, que se repiten

en este autor, que nos dan gracia o que nos dan miedo”. En un primer momento será la o el docente quien repare en estos aspectos, para que sean después las niñas y los niños en situaciones de intercambio quienes puedan apreciarlos y compartirlos.

Para trabajar con las niñas y los niños que hasta el momento no han participado de experiencias de lectura en torno al trabajo con la biblioteca, ya sea porque han sostenido trayectorias interrumpidas, intermitentes o que, aun concurriendo al jardín y a la escuela han tenido poco contacto con libros, se puede proponer:

- **Explorar libros, compartir hallazgos y realizar recomendaciones:**

Explorar y elegir un libro para leer individual o colectivamente. Resulta importante colocar diferentes libros a disposición y promover situaciones que permitan poner en evidencia criterios de elección que modelicen la práctica:

- La o el docente puede leer algunos fragmentos de los libros realizando algún comentario sobre el contenido, las ilustraciones, la autoría, al tiempo que muestra cómo pasar las páginas y cómo asegurarse de que el libro esté puesto al derecho para que se lo pueda leer.

Se puede ver una situación de exploración de libros en <https://youtu.be/W2OxvQm74WQ>

La escritura en el marco de la biblioteca

Situaciones de escritura en la biblioteca con diferentes propósitos:

- Guardar memoria de los títulos y autores leídos y los que quedan por leer (agendas de lectura).
- Escribir a través de la o el docente una invitación a las familias para compartir una jornada de lectura y narración.
- Producir, por sí mismas/os o a través de la o el docente, recomendaciones para otras salas/grados, para las familias, para el propio grupo..
- Producir solicitudes y notas para sumar ejemplares o insumos para la biblioteca.
- Armar una guía de preguntas para preparar y realizar entrevistas que permitan conocer los modos de organizar y utilizar las bibliotecas a partir de organizar visitas a bibliotecas del barrio, de la escuela primaria, conversar con bibliotecarias y bibliotecarios. También, si es posible, se puede pensar como alternativa en una visita virtual.
- Crear una biblioteca ambulante. Se sugiere que antes de comenzar a armar la biblioteca, la o el docente haya realizado la selección de los libros que la van a integrar.
- Fomentar la participación de dos niñas/os o más como responsables (y que puedan alternar) de la biblioteca/biblioteca ambulante, para la entrega y recepción de los libros.

PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

• El registro de los libros en el sistema de préstamo

Una propuesta didáctica posible para el trabajo en torno a la biblioteca de la sala o aula consiste en diseñar un sistema de préstamo para registrar los nombres de las alumnas y los alumnos que retiran libros. Para llevarlo a cabo se pueden identificar los libros con un número o letra, que luego facilite el registro de los que serán retirados o se darán en préstamo. Las niñas y los niños junto con la o el docente podrán construir este sistema de registro de información. Algunas actividades para ponerlo en práctica son:

- Registrar los préstamos de los libros a través de una ficha que incluya los datos de las obras (título, tipo de obra, personajes, autor/a , entre otros).
- Si el modelo de ficha es una por niña o niño, cada una/o escribe, como mejor pueda, el título que se llevará.
- También podrán recurrir a la copia y se intervendrá tanto para enseñar a copiar como para que controlen e interpreten partes de lo escrito. En esta instancia se les podrá preguntar a las chicas y los chicos:

¿QUÉ ESCRIBISTE HASTA AHORA? ¿QUÉ FALTA? ¿DE DÓNDE HASTA DÓNDE DICE...?

- Otras niñas y niños podrán realizar la escritura sin el modelo a la vista con la propuesta de realizar consultas a las fuentes de información escritas de la sala o aula. Se podrá decir, por ejemplo: “Ya leímos un cuento que tenía la palabra MONO en el título. Buscalo en la agenda de lectura y fijate si escribiste todas esas letras para que diga MONO”.

- Si el modelo de ficha es una por título de libro, escriben su nombre siendo una oportunidad para que, quienes aún no lo escriben completo o sin el modelo a la vista, puedan revisarlo con ayuda de la o el docente.

Para trabajar con las niñas y los niños que hasta el momento no han participado de experiencias de escritura en torno al trabajo con la biblioteca, ya sea porque han sostenido trayectorias interrumpidas, intermitentes o que, aun concurriendo al jardín y a la escuela han tenido poco contacto con libros, se puede proponer:

PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO

- Escribir recomendaciones, reseñas de las obras leídas y preparar entrevistas

Producir textos que permitan recuperar aspectos de lo leído, como por ejemplo reseñas de libros o cuentos, para que otras personas conozcan de qué trata la obra, puede ser una oportunidad para el trabajo sobre el lenguaje escrito.

Cuando las niñas y los niños renarran dictando a la o el docente para producir una reseña, se abre un fructífero espacio de trabajo acerca de la particularidad de estos textos así como de los recursos lingüísticos de la autora o el autor. Resultará importante antes y durante la producción, volver a lo leído para recuperar aquello que no debería faltar.

También cuando se producen recomendaciones de los libros leídos se promueve la reflexión sobre el lenguaje escrito; esta es una situación de mayor complejidad que la anterior porque no sólo se tiene que tener en cuenta lo leído para compartirlo, sino que también hay que argumentar por qué se está recomendando.

Cuando preparan una entrevista para alguna autora o autor nuevamente tienen que detenerse a pensar cómo se van a dirigir a la persona que entrevistan, ya que no se trata de alguien con quien estén familiarizados y, fundamentalmente, qué se quiere indagar.

- **Escribir un reglamento para la organización y el uso de los libros de la biblioteca**

Crear y escribir junto a las niñas y los niños un reglamento de la biblioteca para el cuidado de los libros, la organización en los estantes o lugares. También se puede incluir un sistema de clasificación y códigos (por ejemplo: animales, cuentos, adivinanzas, nanas) mediante la escritura de carteles.

Itinerarios de lectura literaria en el marco de la biblioteca de la sala/aula

Los itinerarios literarios son recorridos a través de diversos textos que proponen un eje particular; estas claves de lectura pueden variar y dependen siempre de la elección de la o el docente y de la lectura profunda de las obras. Es esta selección realizada previamente lo que le permite a la o el docente elaborar diferentes estrategias de abordaje de los textos, planificar las lecturas e interacciones, anticipar las dificultades, las diferencias y las preguntas que las lecturas pueden suscitar. Por otra parte, su abordaje permite tender puentes entre los textos, abrir conversaciones sobre lo leído, poner en juego similitudes y diferencias y, fundamentalmente, posibilita que las niñas y los niños puedan anticipar y tener un repertorio de lecturas disponible para que les permita realizar interpretaciones cada vez más ajustadas sobre lo leído y poder establecer vínculos intertextuales cada vez más ricos.

Algunos itinerarios posibles son:

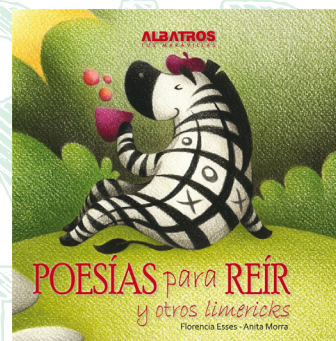
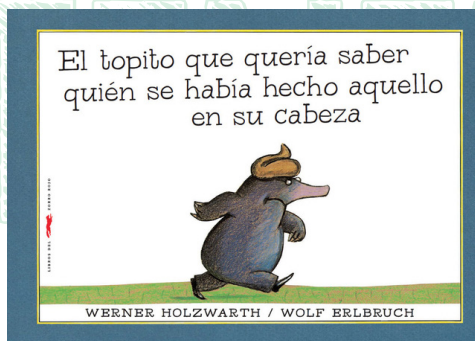
- **Por autor/a:** se trata de trabajar con varias obras de alguna autora o algún autor, este recorrido promoverá que las chicas y los chicos puedan seguir la obra, reconocer el estilo, recursos, temas o personajes recurrentes en la escritura de la escritora o el escritor. Por ejemplo, el monte y los animales en las obras de Gustavo Roldán; los Limericks de María Elena Walsh, entre otras posibilidades.

- **Por temas:** permiten establecer un eje de lectura que puede contener diversidad de géneros: poesías, cuentos o cualquier otra posibilidad. De esta forma se enriquece el intercambio sobre lo leído y construir universos de referencia. Se trata de una manera de generar “llaves” o “claves” que promuevan la conversación, la anticipación y la hipotetización sobre las obras que componen un itinerario. Una posibilidad es que este recorrido se construya desde los intereses de las chicas y los chicos o se trate de una propuesta diseñada de antemano. Algunos ejemplos:

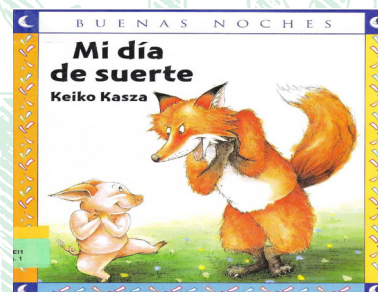
- **Historias con mascotas poco comunes**



- **Historias con humor**



- **Engaños**



- Por personaje: diseñar un recorrido por personajes permite que las chicas y los chicos reconozcan características que se mantienen o modifican, que puedan estar atentas y atentos a aquellos personajes que reconocen de cuentos tradicionales o de la literatura oral, que puedan establecer relaciones con otros personajes, entre otras cosas. En algunos casos se podrá conversar sobre aquellos personajes prototípicos que cambian a través de la parodia, las transgresiones o cualquier otra operación literaria. Lo que se pone en evidencia es la intertextualidad y un juego en el que los personajes de los cuentos pueden ir de una obra a otra transformándose a través de acciones que aportan nuevos sentidos a los relatos. También pueden proponerse itinerarios en que los personajes sólo comparten características cotidianas, rasgos típicos de los ambientes, por ejemplo, en el caso de las mascotas o los animales de la selva. Otras posibilidades: personajes provenientes de los clásicos como lobos, abuelas, madrastras, o familias.

Algunos itinerarios posibles

- **Monstruos**



- Por género o subgénero: los géneros y subgéneros se conocen a través de la lectura y no por su definición, el tránsito por la diversidad es lo que a lo largo de la trayectoria escolar y lectora dará forma a este concepto. Cuando se seleccionan obras con este eje de lectura, la propuesta alienta a que se reconozcan algunas regularidades en la estructura de los textos, los inicios, las “sorpresas” que pueden anticiparse, la construcción de los ambientes e incluso la aparición de ciertos personajes o elementos.

- Libro álbum: esta propuesta permite que las chicas y los chicos se relacionen con otras experiencias estético literarias. En estos libros, la imagen y los textos funcionan de modo complementario; se construye sentido cuando se lee el texto

lingüístico y el texto visual, advirtiendo lo que está presente en uno y otro. La interpretación surge del contrapunto entre ambos textos: lo que la palabra calla lo dice la imagen, y viceversa. Por otra parte, en estas obras es importante observar cómo el libro se convierte en un objeto integral en el que los diseños de tapa, la disposición en el espacio, los colores, las guardas y las tipografías aportan a la lectura y a la interpretación.



Para seguir trabajando: Poesías

- Primer Ciclo. Colecciones de aula. Para el Nivel Primario: ejemplos de otros itinerarios de lectura literaria. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005471.pdf> (pp.11-18).
- Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial, vol. 1. Sección: Narración y biblioteca. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/91203?from=90583> (pp. 112-138).

3. Otras escrituras de todos los días

Se trata de escrituras que, por ser también cotidianas, pueden empezar a instalarse como prácticas dentro y fuera de la escuela. La relación diaria con estos organizadores del tiempo y estos portadores estables –como ocurre con el nombre propio– permite tener a la mano otro bagaje de palabras seguras a las cuales recurrir para generar nuevas escrituras. En el marco de estas lecturas y escrituras de todos los días, también se puede proponer el abordaje de situaciones en torno a:

Calendarios y agendas

Se propone el uso de calendarios y agendas para registrar diferentes eventos. Será importante propiciar situaciones de exploración de calendarios y agendas diversas, así como trabajar con los nombres de los días y meses con el propósito de que se constituyan en escrituras conocidas y estables.

Una propuesta posible es realizar la agenda de cumpleaños de las niñas y los niños de la sala o aula. Para quienes se encuentran en un grado de escritura más avanzado se puede proponer que escriban los meses y los nombres de las y los compañeros que cumplen años. Por otra parte, para aquellas y aquellos que hasta el momento no han tenido experiencias de escritura sobre los meses, se puede presentar en un afiche los meses escritos en letra mayúscula imprenta y allí invitar a escribir los nombres de quienes cumplen en cada mes. En el caso de las niñas y niños que no hayan tenido vinculación o participación, se les puede proponer que ubiquen el mes de su cumpleaños y escriban su nombre.

El horario del grado o de la sala

Las niñas y los niños pueden participar de la organización del horario del grado o de la sala. La o el docente podrá presentar el cuadro del horario en blanco, y distribuir entre distintos grupos carteles con los nombres de los días de la semana y de las actividades que tienen un horario estable, Educación Física, por ejemplo, se analizan en grupos los carteles. En algunos casos los carteles de los días de la semana ya estarán incluidos en el horario, en otros las chicas y los chicos tendrán que identificar cuáles son los que indican los días y cuáles los espacios curriculares (esto se define con relación al estado de conocimiento del grupo). Como en otras situaciones, es importante que las niñas y niños expliciten qué estrategias les permitieron identificar los carteles.

Rótulos

Los rótulos que permiten identificar objetos personales y comunitarios, así como todo aquello que no se vea a simple vista por encontrarse en cajas o en recipientes opacos, iguales, etc.: juegos, libros, elementos de arte, elementos de higiene, utensilios personales, etc.

Es de destacar que, tal como sucede en la práctica social, se rotula lo que puede generar confusiones (por ejemplo los condimentos, para asegurarnos qué contiene cada frasco, aunque veamos su interior, se presta a confusión o aquello que no logramos ver a simple vista). No es necesario poner un cartel que diga PUERTA al lado de la puerta porque todas y todos la vemos y sabemos lo que es. Pero sí, resultará importante rotular y leer los rótulos si los útiles comunitarios están guardados en cajas iguales y no es posible acceder a ellos sin abrirlas todas (y perder mucho tiempo) para saber dónde están las tijeras, en cuál las tapitas, las telas y el pegamento.

También se puede trabajar con los rótulos que permiten organizar la biblioteca de la sala o aula: fichas de libros, fichas de lectoras y lectores, inventarios, agendas de lectura, registros de préstamo y devoluciones, reglamento para el uso de la biblioteca, tareas del o la responsable de la biblioteca, instrucciones para organizar las mesas de libros.

Notas y comunicaciones

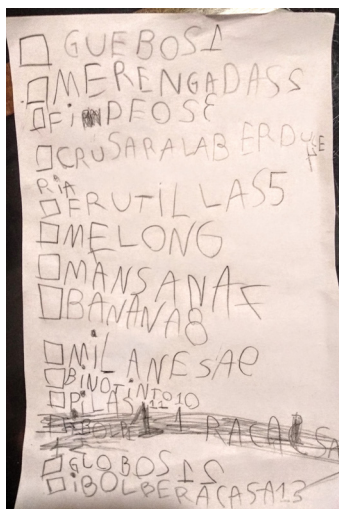
Se pueden escribir invitaciones, mensajes o novedades sobre los eventos del jardín y de primer grado (cumpleaños, visitas de la comunidad, salidas y excursiones, entre otras).

Un ejemplo es cuando un grupo de la Sala de 5 o de primer grado va a invitar a otras personas de la escuela o el jardín a compartir algún evento. Habrá que escribir la lista de las personas que se van a invitar, el día, el horario y el lugar donde se va a realizar el evento, para luego avanzar en la invitación. Esta situación conlleva diversos grados de dificultad para que las chicas y los chicos participen según su estado de conocimiento.

También se pueden diseñar carteles con acuerdos y normas grupales e individuales para la convivencia en la sala y el aula, para el ingreso y la salida del jardín o la escuela, para el recreo y los momentos libres. Incluso es una buena oportunidad para escribir de manera conjunta normas de cuidado y prevención en el contexto de pandemia.

Listas

Las listas son textos despejados que refieren a la enumeración de objetos o actividades que permiten a las niñas y a los niños centrarse en el sistema de escritura y despreocuparse de la composición del texto. A su vez, a las y los docentes conocer el estado de conocimiento de sus alumnas y sus alumnos con respecto al sistema más fácilmente, e intervenir para el avance. Es por eso que en el jardín y en la escuela primaria se promueve de manera sistemática la elaboración de listas, por ejemplo: listas de materiales, lista de personas que cumplen años, listas de paseos o visitas, listas de juegos y juguetes preferidos, listas de canciones y cuentos, entre otras. También se pueden hacer listas de ingredientes para una receta de cocina o listas de supermercados para las compras.



Ejemplo: Situación habitual de lectura de nombres
- Propósito comunicativo: Consignar los presentes en la lista personal.

A las niñas y los niños que están avanzados se les entrega toda la lista para que identifiquen quiénes están presentes.

A quienes aún no pueden asumir ese desafío se les puede proponer que trabajen con una parte de la lista, indicándoles qué nombres la forman, y solicitándoles que ubiquen algunos.

A quienes están más lejos de la lectura convencional se les puede pedir que coloquen presente al lado de su nombre.

Segundo recorrido didáctico: Los textos versificados: canciones para jugar

¿Por qué trabajar con textos versificados?

Los textos versificados como poesías, canciones, limericks (poemas de una sola estrofa compuestos por cinco versos), retahílas, adivinanzas, entre otros, ofrecen la posibilidad de jugar con el lenguaje. Se trata de descubrir y disfrutar la musicalidad y la importancia de la sonoridad de las palabras en los textos poéticos, que permiten que la experiencia de lectura se convierta en algo lúdico a nivel sensorial y lingüístico. Pero, además, a los fines didácticos, presentan una condición interesante para promover situaciones de lectura y de escritura por sí mismas y por sí mismos: pueden ser aprendidos de memoria con mayor facilidad que otros textos.

La condición de memorización brinda el contexto verbal para la lectura y permite que, al escribir algunos textos, niñas y niños se centren en *cuáles*, *cuántas* y *en qué orden* van las letras que deben colocar –aun cuando esta escritura se encuentre alejada de la convencionalidad–.

Además, cuando niñas y niños escriben textos que fueron memorizados, las y los docentes pueden recuperar con exactitud el texto –independientemente de la lejanía o cercanía a la convencionalidad de lo escrito–. Esta condición resulta importante para intervenir y ayudar a mejorar la producción.

En el marco del trabajo con textos versificados, las niñas y los niños tienen la posibilidad de ejercer distintas prácticas de lectura, escritura y oralidad plenas de sentido. Se lee para:

- Disfrutar y jugar.
- Organizar el trabajo (consultar la agenda de canciones, la distribución de grupos y tareas acordadas, etc.).
- Localizar información específica (por ejemplo: ¿Cuál es la última prenda de vestir que se coloca el lobo de la canción: el SOMBRERO, las MEDIAS o la CAMISETA?)

Se escribe para:

- Guardar memoria de los textos trabajados (por ejemplo: títulos, estrofas, canciones, listas de palabras)
- Recomendar la lectura de textos.
- Crear nuevos versos y estrofas, jugar con el lenguaje.
- Preparar el cancionero: tapas, índice, prólogo.

Por otra parte, estas propuestas permiten trabajar sobre diferentes aspectos del sistema de escritura, es decir, reparar en las letras. Se pueden realizar intervenciones como: solicitar que se identifique de dónde hasta dónde se encuentra escrita una palabra del texto que fue aprendido de memoria, hacer notar que si

algunas palabras o frases se repiten varias veces en el texto, siempre deben ir las mismas letras (aun cuando no respondan a la escritura convencional de la palabra, se trata de trabajar la estabilidad de la escritura), propiciar la reflexión sobre los aspectos notacionales de la escritura, entre otras intervenciones posibles.

La o el docente podrá decirle a la niña o al niño:

EN LA CANCIÓN DICE “QUE LOS CUMPLAS FELIZ, QUE LOS CUMPLAS FELIZ”. DICE DOS VECES LO MISMO. FIJATE EN TU ESCRITURA. SI LAS DOS VECES ESCRIBISTE LAS MISMAS LETRAS. CAMBIÁ LO QUE NECESITES. RECORDÁ QUE SI DICE LO MISMO, SE ESCRIBE IGUAL.

En cuanto a la lectura, propiciar situaciones en las que las y los niños leen textos que saben de memoria, las y los coloca, en primera instancia, en posición de lectoras y lectores. Ahora bien, las intervenciones docentes propiciarán el vínculo entre lo que se conoce que dice y su escritura.³

En cuanto a las situaciones de escritura, la propuesta de escribir títulos, versos, estrofas o canciones de las cuales se conocen tanto la forma como el contenido, posibilita que el esfuerzo cognitivo se centre en el sistema de escritura. Será importante en este marco promover una referencia constante a las fuentes de información construidas en la sala y el aula.

Se les podrá decir a las niñas y los niños:

USTEDES ESCRIBIERON LA PREGUNTA DE LA CANCIÓN: ¿LOBO ESTÁS?. LOBO EMPIEZA IGUAL QUE LORENZO. BUSQUEN EL CARTEL DE LORENZO Y FÍJENSE SI LO QUE USTEDES ESCRIBIERON EMPIEZA IGUAL. CAMBIEN LO QUE NECESITEN.

EN LA AGENDA DE LECTURA ESTÁ ESCRITO “JUGUEMOS EN EL BOSQUE”, ¿SE ACUERDAN? FÍJENSE SI EN SU ESCRITURA ESTÁN LAS MISMAS LETRAS QUE EN LA AGENDA. PUEDEN CAMBIAR LO QUE LES PAREZCA.

Algunas condiciones generales para llevar adelante las propuestas

a. Presentar la propuesta a las niñas y los niños explicitando los propósitos comunicativos del trabajo que se realizará.

³ Para ampliar el tema se sugiere la lectura del Documento Transversal N° 2 de la Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica, (2015). Ministerio de Educación Nacional (pp. 28 a 31). http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view

En el marco de la presente propuesta se puede trabajar sobre:

- La confección de un cancionero compuesto por canciones para jugar y para enseñar en las casas.
- La confección de un cancionero integrado por canciones para jugar y para presentar a las niñas y los niños de otra sala o grado de la institución.

La selección de textos presentados en este itinerario didáctico remite a canciones que permiten mover el cuerpo o jugar con las palabras. Sin embargo, las condiciones generales de la propuesta pueden llevarse adelante con cualquier otro corpus de textos versificados que la o el docente crea pertinente. En cualquier caso, será importante explicitar la selección de canciones o poesías elegidas como una invitación a habitar ese universo poético propuesto. La selección de canciones o poesías podrá realizarse en torno a: un tema en común, una autora o un autor o de acuerdo a la manera en que estas canciones inviten a cantar y jugar.

A modo de ejemplo, se presentan tres propuestas:

Textos versificados con temática común: la luna

“Canción para bañar la Luna”, de M. E. Walsh; “Luna lanar”, de Mariana Baggio; “La Luna”, de Dúo Karma; “Luna cansada”, de Canticuénticos, “La Luna”, de Koufequin; “A la rumba luna”, de Silvia Schujer; “Versos lunáticos”, de Guillermo Saavedra; “Canción para la Luna”, de Federico García Lorca; entre muchos otros.

Textos versificados con estructura común: encadenada o acumulativa

“Yo tenía diez perritos” (canción popular); “Hay un balde en el fondo la mar” (canción popular), “Estaba la rana cantando” (canción popular); “Sal de ahí chivita, chivita” (canción popular), “En la feria de Tristán” (canción popular), “Polimita y el chivo”, de Rita del Prado y el dúo Karma; “El mamboretá”, de Canticuénticos; entre muchos otros.

b. Disponer de un tiempo para cantar y jugar de modo que las niñas y los niños aprendan las letras de las canciones, las memoricen.

c. Propiciar la explicitación constante de los indicadores que las niñas y los niños utilizan para leer lo que se saben de memoria.

“Para enseñar a leer es importante dedicar algunos minutos para provocar la explicitación de los criterios que permiten decidir dónde dice cada palabra. La docente circunscribe la lectura de los niños a un contexto reducido [...] que conocen muy bien para permitirles concentrar el esfuerzo y la reflexión en la búsqueda de indicadores gráficos que les permitan leer”. (Torres, 2012)

Las niñas y los niños que aún no leen de manera convencional pueden ejercer esta práctica bajo algunas condiciones. Es necesario alejarlas y alejarlos de la adivinación o la decodificación y colocarlas y colocarlos en situación de lectura plena, esto es, de construcción de sentido. Quienes aún no acceden al texto de manera convencional necesitan de un mayor contexto de lectura.

Cuando hablamos de contexto nos referimos a:

- Contexto gráfico: en la tapa de un libro, por ejemplo, mirando las ilustraciones y las letras, las niñas y los niños podrán decidir si se trata efectivamente de Los tres chanchitos, identificar dónde está escrito el título y de dónde hasta dónde dice chanchitos. Se ponen en juego aquí las informaciones que brinda el contexto gráfico con los índices que provee el texto (las letras).
- Contexto verbal: cuando los textos no están acompañados de imágenes es necesario ofrecer informaciones que permitan leer a quienes aún no lo hacen de manera convencional.

Según los grados de conocimiento del texto

- El texto memorizado presenta el mayor grado de contextualización para estas lecturas. Se trata de que las niñas y los niños identifiquen dónde dice aquello que saben que dice. Al saber qué es lo que dice, les permite buscar indicios utilizando los conocimientos que tienen y les permite construir nuevos.

En el marco del proyecto de cancionero dos niños están leyendo “La vaca estu-
diosa”, de María Elena Walsh. En este contexto, la interacción docente-estudiante podría ser la siguiente:

Docente: ¿Ya leyeron la primera estrofa? ¿Me muestran de dónde hasta dónde dice VACA?

Alumno 1 (lee señalando con el dedo el primer verso): HABÍA UNA VEZ UNA VACA EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA).

Docente: ¿Y dónde dice VACA?

Alumno 2: ¡Yo sé! (mirá el texto y señala QUEBRADA)

Alumno 1: No, no, no, ahí no, no es ahí.

Docente: ¿Por qué te parece que allí dice VACA?

Alumno 2: Tiene la A, termina con A.

Alumno 1 (interrumpiendo): VACA es esta (señala correctamente). Es esta. Termina con la A y dice (pasando el dedo palabra por palabra del verso) HABÍA UNA VEZ UNA VACA (refuerza la palabra vaca). ¿Ves, es esta?

Docente: ¿Vos qué pensás?

Alumno 2: Sí, es esa, pero las dos terminan con A.

Docente: ¡Leyeron muy bien! Busquen si dice VACA en alguna otra parte de la canción y márquenla.

- Cuando se conoce el contenido aunque no la forma exacta, las niñas y los niños también tienen mucho contexto para leer.

Tras leer varias veces el cuento “Hansel y Gretel”, un grupo de estudiantes vuelve al texto para localizar la información exacta solicitada por la maestra: ¿con qué dulces estaba construida la casa de la bruja?

Mariana (señalando una parte del cuento lee): el techo es de galletitas.

Docente: ¿Dónde dice GALLETITAS? Mostrame.

Mariana: (señala la palabra GALLETA)

Docente: ¿Allí dice GALLETITAS?

Bautista: ¡No! Era de galletas no de galletitas.

Mariana: Sí, es de galletas, cierto.

Docente: ¿Me muestran cómo está escrito para estar seguros?

Mariana (señala la palabra): Ves que no tiene la I, no dice GALLETITAS. Dice GALLETAS (mira la palabra unos segundos y luego dice): GALLETA, GALLETA dice.

- Cuando el texto a leer está circunscripto a un campo semántico es otra ocasión que posibilita generar anticipaciones ajustadas y buscar indicios en las palabras para poder saber qué dice. Por ejemplo, al tener que buscar el nombre de alguna compañera o algún compañero o el día de la semana para colocar la fecha. En el panel de nombres están los nombres de la sala/grado. Allí podrán encontrar la palabra buscada. Ahora bien, ¿cuál de todos es el nombre buscado? Algunas niñas y algunos niños podrán localizarlo entre los demás observando la letra inicial, la extensión, alguna parte conocida. Para otras u otros, en cambio, será necesario brindar más contexto:

Para localizar el nombre CAMILA entre carteles diferentes

EN ESTOS TRES CARTELES ESTÁ EL NOMBRE DE CAMILA, EL DE FRANCISCO Y EL DE TEO. (Se los lee desordenados). ¿EN CUÁL DICE CAMILA?

FRANCISCO

TEO

CAMILA

Para localizar el nombre CAMILA entre carteles parecidos: similares inicios y/o finales así como longitud similar

EN ESTOS TRES CARTELES ESTÁ EL NOMBRE DE CAMILA, EL DE CATALINA Y EL DE PRISCILA. (Se los lee desordenados). ¿EN CUÁL DICE CAMILA?

d. Promover que las niñas y los niños acudan en forma recurrente a las fuentes de información escritas construidas en la sala/aula. Para ello, se puede solicitar la localización en la agenda de lectura del título que deben escribir, instar a la localización de palabras –entre los carteles de los nombres o el horario– que sirvan para escribir otras, preguntar en qué día de la semana conocerán la siguiente canción (en el caso de que esté indicado en el horario o en una agenda de lectura), entre otras.

e. Promover espacios sistemáticos para que las niñas y los niños interpreten y revisen sus escrituras y la o el docente intervenga para posibilitar avances en las producciones.

Docente: Leeme con el dedito lo que escribiste.

Niño: El (señala una marca por palabra mientras dice El auto de mi jefe).

Docente: ¡Qué bien! ¿Dónde dice AUTO?

Niño: (piensa y mira a la docente. Luego de unos segundos señala la última marca escrita y pregunta) ¿Acá?

Docente: Digamos otra vez el nombre de la canción.

Niño: ¿Cuál era?

Docente: El auto de mi jefe.

Niño: El auto de mi jefe.

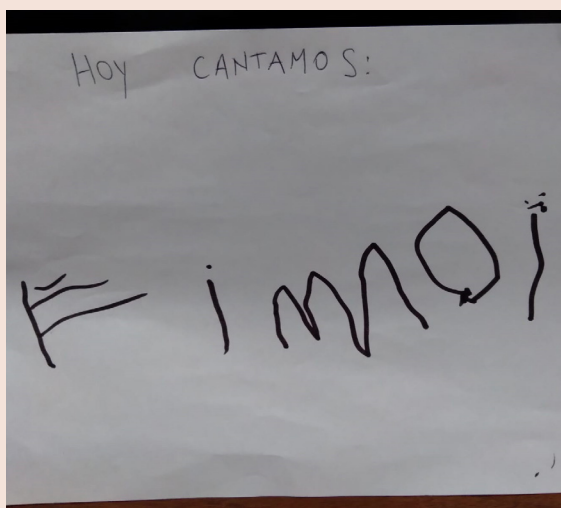
Docente: ¿Auto lo decís al final? ¿Es la última palabra? Escuchá: el auto (enfaticando) de mi jefe, ¿Qué dije al final?

Niño: del jefe.

Docente: Auto está antes, no es la última. ¿Dónde dirá?

Niño: (señala la primera marca).

Docente: Si lo digo primero lo escribo primero. ¡Qué bien estás escribiendo!

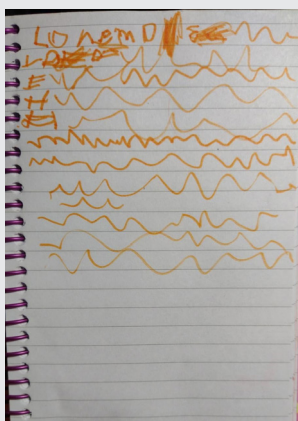


(Jardín Dulce de Leche, CABA. Sala de 5 años)

Situaciones de escritura por sí mismas/os:

En las situaciones en las que se propone la escritura de niñas y niños por sí mismas/os, sin un modelo a la vista para copiar, aparecerán, seguramente, producciones muy diversas.

- ESCRITURAS A. Producciones con grafismos primitivos, indiferenciados, con limitado uso de grafías.

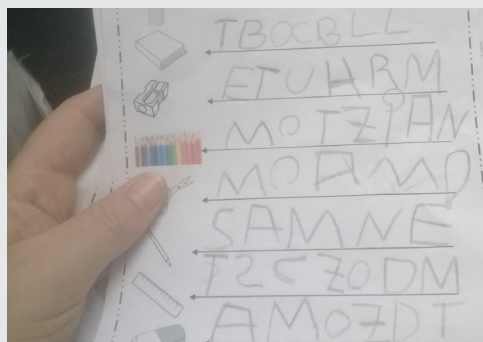


Canción: El monstruo de la laguna, Canticuénticos. Julia: 4 años 6 meses.



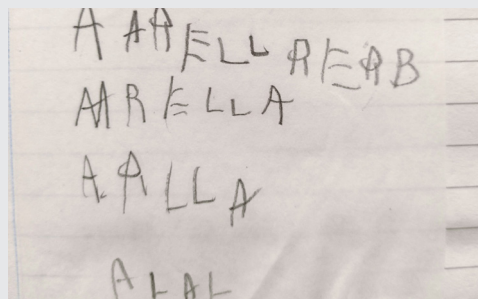
Nombres de animales y objetos presentes en las poesías leídas. Selina: 5 años 2 meses.

- ESCRITURAS B. Producciones sin control de cantidad (las escrituras terminan cuando el espacio les impide seguir escribiendo).



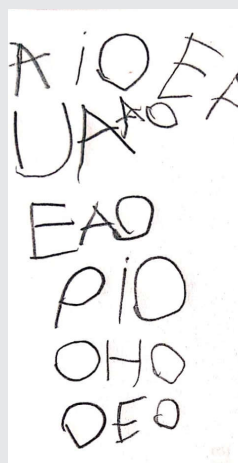
Listado de útiles. Francisco: 6 años 6 meses.

- ESCRITURAS C. Producciones diferenciadas (hay variedad de grafías tanto al interior de cada palabra como para diferenciar una escritura de otra).

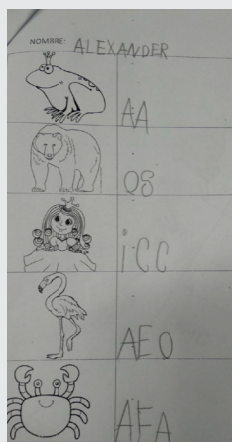


Listado de los animales que aparecen en la canción "Hay un cocodrilo.." (cocodrilo/orangután/gato/topo) Morella: 5 años 5 meses.

- ESCRITURAS D. Producciones que presentan una grafía por cada sílaba de las palabras a escribir - con o sin valor convencional.

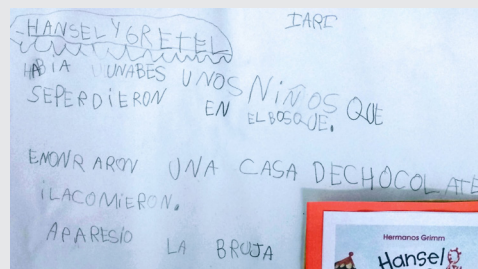


Listado de los animales sobre los que le gustaría investigar. Facundo: 6 años 3 meses.

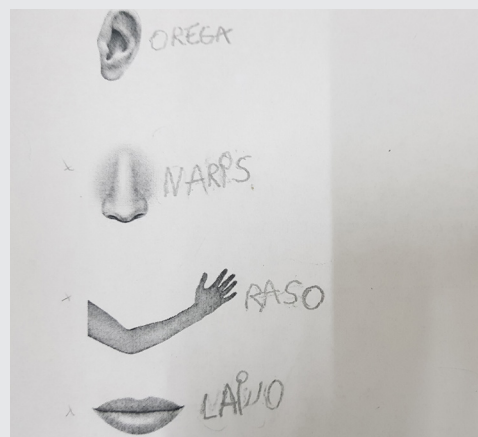


Nombre de personajes y animales que aparecen en los cuentos y poesías leídas. Alexander: 6 años 8 meses.

- ESCRITURAS E. Producciones cercanas a la convencionalidad o convencionales.



Reseña de uno de los cuentos clásicos leído. Iara: 6 años 10 meses.



Otras partes del cuerpo para jugar con la canción BUGUI BUGUI. Ana Luz: 6 años 2 meses.

Es central que niñas y niños cuenten con la posibilidad ejercer como escritoras y escritores en múltiples y variadas oportunidades, con claridad de propósitos (qué y para qué escribir) poniendo en juego sus ideas y conocimientos sobre la escritura. La o el docente podrá intervenir sobre algunos aspectos de la escritura:

Para las ESCRITURAS A será importante ofrecer fuentes escritas de información que promuevan la inclusión de diferentes letras. En este sentido, el nombre propio resulta una fuente fundamental.

Para las ESCRITURA B resulta productivo comparar enunciados muy diferentes en su longitud oral y mostrar su relación con lo escrito. Por ejemplo, comparar la escritura de todo el verso de una canción con la de una sola palabra. Se trata de trabajar la idea de “si digo más, escribo más”. También será fructífero recurrir a las fuentes escritas de información con la intención de hacer observable esta idea.

Para las ESCRITURA C del mismo modo que como en las escrituras A, es importante ofrecer fuentes de información para que, paulatinamente, incorporen otras letras en sus producciones. En ocasiones el nombre propio constituye la principal fuente de información, como puede verse en el ejemplo de Morella. Frente a este tipo de escrituras es necesaria la intervención docente que promueva que las niñas y los niños conozcan otras letras y puedan ampliar su repertorio de uso. También es posible intervenir para promover la reflexión sobre el valor sonoro convencional de las letras.

Se le podrá decir a una niña o a un niño:

VOS QUERÉS ESCRIBIR GATO. GASTÓN EMPIEZA IGUAL QUE GATO. VAMOS A BUSCAR EL CARTEL DE SU NOMBRE. FIJATE QUÉ PARTE TE SIRVE PARA ESCRIBIR GATO. ¿CÓMO SEGUIRÁ ESA PALABRA?

Para las ESCRITURAS D resulta productivo confrontar escrituras de distintas niñas y distintos niños con similar resolución que presenten letras diferentes. Por ejemplo, si ante la escritura de CAMISETA una niña escribe AIEA mientras que otra escribe CIEA, podrán discutir y acordar qué ocurre con el inicio de la palabra promoviendo que puedan incluir ambas letras en la primera sílaba.

También se puede proponer la confrontación con fuentes de información. Ante la escritura de la palabra AIEA (CAMISETA), preguntar:

¿HAY ALGÚN NOMBRE DEL GRADO QUE EMPIECE IGUAL QUE CAMISETA? ¿CUÁL? FIJATE SI PUSISTE TODAS LAS QUE VAN.

En el caso que no hubiera nombres con tal inicio se propondrán y escribirán palabras:

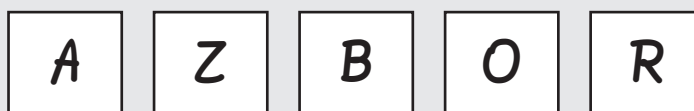
Se dirá, por ejemplo:

CAMISETA EMPIEZA IGUAL QUE CALESITA Y CAMINO (la maestra las escribe). ¿SE TE OCURREN OTRAS PALABRAS QUE EMPIECEN IGUAL? (en el caso de que la niña o el niño las proponga, es importante escribirlas).

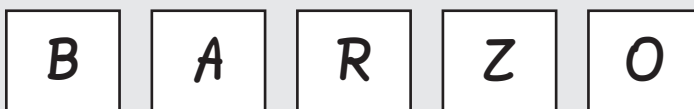
Finalmente, se le podrá decir: FIJATE SI PUSISTE TODAS LAS QUE VAN.

Para las ESCRITURAS E se podrá ofrecer información directa sobre la ortografía de las palabras que presenten algún error o remitir a alguna fuente de información escrita para que corrija este aspecto.

También se podrá indicar que falta una letra en alguna palabra y ofrecer letras móviles justas (las letras exactas de la palabra, cada una en un papelito) para que las ordenen.



Puede ocurrir que las niñas y los niños usen las letras móviles justas pero no las ordenen correctamente.



En este caso se propondrá centrar la atención en la parte a revisar.

Se podrá decir a la niña o al niño:

AL FINAL DE TU ESCRITURA DICE ZO Y ESTÁ MUY BIEN. FIJATE SI AL INICIO DICE BRA O BAR Y CORREGÍ LO QUE NECESITES.

Para seguir trabajando: Tomar el lápiz para escribir <https://www.educ.ar/recursos/91118/tomar-el-lapiz-para-escribir>

Desarrollo de la propuesta: Canciones para jugar

Situaciones introductorias:

Realizar una agenda con el nombre de las canciones que se trabajarán.

CANCIONES
HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR
AL AUTO DE MI JEFE
¿LOBO ESTÁS?
BAILANDO EL BUGUI-BUGUI

El cartel anterior podrá ser utilizado por las niñas y los niños para ir a buscar información cuando deben escribir el título de alguna canción, alguna palabra que esté contenida en ellos o la parte de alguna palabra que les sirva para una nueva escritura.

Si se decide realizar el cancionero de la sala/aula, será importante compartir este propósito de trabajo con las niñas y los niños.

Además, podrá realizarse la lista de las tareas que se llevarán adelante a lo largo del recorrido, así como los días o momentos en que se realizarán, a fin de contribuir a la organización y apropiación por parte de las niñas y los niños.

Finalmente, en el marco de llevar adelante distintas propuestas para cantar, jugar, leer y escribir las diferentes canciones, se podrá realizar una compilación de canciones para confeccionar el cancionero de la sala/grado. El mismo podrá circular por las casas para que las familias puedan cantar y jugar; se podrá presentar a otras niñas y otros niños de la escuela y/o dejar en la biblioteca institucional como fuente de lectura.

Para realizar el cancionero se puede proponer:

- exploración de distintos cancioneros.
- confección del índice.
- realización de tapa y contratapa.
- escritura a través de la o el docente de un prólogo en el que se presenten las canciones trabajadas.
- producción de invitaciones y notas a las familias y a otros miembros del jardín/ de la escuela para presentarles el trabajo o avisar de qué manera circulará la compilación de canciones por los hogares de las niñas y los niños.

Propuestas de lectura y escritura con canciones para jugar

Situaciones didácticas en torno a la canción: “Hay un balde en el fondo de la mar”

HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR

HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.

HAY UN BALDE, HAY UN BALDE,
HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.

HAY UN PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.
HAY UN PALO, HAY UN PALO,
HAY UN PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.

HAY UN GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.
HAY UN GANCHO, HAY UN GANCHO,
HAY UN GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.

HAY UNA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO
DE LA MAR,
HAY UNA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO
DE LA MAR.
HAY UNA PERCHA, HAY UNA PERCHA,
HAY UNA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN EL FONDO
DE LA MAR.

HAY UN SACO EN LA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN
EL FONDO DE LA MAR,
HAY UN SACO EN LA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN
EL FONDO DE LA MAR.
HAY UN SACO, HAY UN SACO,
HAY UN SACO EN LA PERCHA EN EL GANCHO EN EL PALO EN EL BALDE EN
EL FONDO DE LA MAR.

Lectura

- Seguir la lectura en la letra impresa de la canción. En las primeras lecturas, la o el docente modeliza marcando en un afiche con la letra de la canción al tiempo que las niñas y los niños cantan. Es esperable que luego de cantar se explicita la estructura de estos textos. Es decir, que pueda hacerse visible que hay distintos versos:

Leer señalando con el dedo: HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.
Mostrar que luego se sigue en el renglón de abajo, de izquierda a derecha.
Y así hasta el final.

- Seguir, en parejas o pequeños grupos, la letra impresa de la canción. Luego, pedir a las niñas y los niños que localicen palabras específicas en la primera estrofa. Por ejemplo: BALDE. Compartir lo que cada grupo o pareja encontró, cuántas veces la encontraron y qué estrategias utilizaron para identificarla: algunas niñas y algunos niños podrán haber seguido con el dedo la letra impresa mientras cantan la canción que ya saben de memoria; otras y otros podrán reconocer la palabra porque saben qué lugar ocupa en la canción (es una de las primeras que se dicen

y se repiten dos veces en un verso HAY UN BALDE; HAY UN BALDE); otras y otros podrán haber mirado la escritura de las palabras sabiendo, por ejemplo, que termina con la E o que empieza igual que BASTIAN, de quien fueron a buscar el nombre al panel de nombres.

Resulta fundamental realizar una puesta en común en la cual cada grupo comparta las diferentes estrategias de lectura.

Se podrá avanzar con otras palabras en la misma u otra estrofa e incluso en la canción entera.

- Identificar cuál es cuál. Por grupos, ofrecer carteles donde figure el nombre de todos los objetos que aparecen en la canción para que, utilizando los indicios del texto (longitud de las palabras, inicios o finales, letras conocidas) los lean y ubiquen siguiendo el orden en que aparecen en la canción.

PERCHA

BALDE

GANCHO

SACO

Si se hubieran creado otras estrofas, podrán incluirse los nuevos elementos.

La puesta en común será central para que cada grupo comparta las estrategias utilizadas para leer.

Escritura

- Registrar el nombre de la canción en la agenda propia de lectura.

Algunas niñas y algunos niños podrán acudir rápidamente a la información de la agenda de lectura del aula y copiar el título de allí. Esto requiere que localicen el título y puedan seguir el orden en que se presentan las diferentes letras para que diga HAY UN BARCO EN EL FONDO DE LA MAR. Se trata de una situación de copia con sentido ya que las niñas y los niños saben qué están copiando y para qué lo hacen.

La o el docente podrá ayudar con el trazado de algunas letras que resulten difíciles, así como intervenir pidiendo a las niñas y los niños que controlen la copia durante el proceso: ¿QUÉ DICE HASTA AHORA EN LO QUE ESCRIBISTE? ¿QUÉ FALTA COPIAR AÚN? Se podrá solicitar la localización de alguna de las palabras escritas: ¿DE DÓNDE HASTA DÓNDE DICE BALDE? ¿Y MAR?

A aquellas niñas y aquellos niños que no recurren en forma autónoma a las fuentes de información se les puede sugerir esa posibilidad o propiciar la escritura sin el modelo a la vista. Es importante aclarar que, en este último caso, no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39).

Algunas intervenciones posibles:

- Promover que las niñas y los niños interpreten y corrijan lo escrito: “LEÉ SIGUIENDO CON EL DEDO LO QUE ESCRIBISTE”. En muchas oportunidades, al realizar esta lectura de revisión las niñas y los niños corrigen su producción, por ejemplo, agregando o sacando letras.
- Promover el ajuste de la cantidad de letras/marcas utilizadas para la escri-

tura de un texto, por ejemplo el título de una canción. Para aquellas niñas o aquellos niños que escriben sin control en la cantidad de las grafías (pueden colocar dos o tres o tantas como les entre en la hoja) se podrá ofrecer información para que revisen este aspecto.

CUANDO DECIMOS HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR DECIMOS MUCHAS PALABRAS. SI DECIMOS MAR SÓLO DECIMOS UNA. PERO ESTE TÍTULO ES MÁS LARGO. FIJATE SI VOS ESCRIBISTE MUCHAS O POQUITAS Y AGREGÁ LO QUE NECESITES PARA QUE DIGA: “HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR.”

- Ofrecer información para revisar la escritura de alguna palabra. Por ejemplo frente al registro del título de una canción se podrá decir: LA ÚLTIMA PALABRA DEL TÍTULO ES MAR, HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR. MAR EMPIEZA IGUAL QUE MARTES Y MARZO. VAMOS A BUSCAR AL HORARIO ESAS PALABRAS. (ya con los carteles identificados y a la vista) FIJATE SI ESCRIBISTE ALGUNAS DE LAS DE MARTES Y MARZO (se señala la parte inicial de estas palabras). PODÉS AGREGAR O CAMBIAR LO QUE NECESITES.

- Escribir a través de la o el docente una nueva estrofa de la canción. Luego podrán agregarla a la cartelera junto a la letra original o al cancionero de la sala/aula.

El último objeto que se incorpora a la canción es el SACO. Se propone pensar entre todas y todos qué objetos puede haber en él. La o el docente escribe los objetos que le dictan en un afiche o en el pizarrón. Luego de elegir uno, se propone que las niñas y los niños le dicten a la o el docente cómo quedará la estrofa completa.

Algunas intervenciones posibles:

- Solicitar que ajusten el ritmo de dictado. Al realizar esta situación didáctica se pondrá en juego el tiempo en que se dicta y la necesidad de repetir frases o palabras cuando la o el escribiente lo pida.
- Promover la revisión de la escritura. La práctica de relectura que se ejerce al escribir para revisar la producción y pensar cómo seguir, se aprende, como toda práctica, ejerciéndola. La o el docente solicitará, entonces, la relectura de lo que la niña o el niño escribió hasta el momento promoviendo la revisión.
- Instar a la búsqueda de fuentes de información en caso de no recordar una parte de la letra que se está dictando. Por ejemplo, si no se recordara con exactitud qué objeto viene antes de la PERCHA o si hubiera una discusión entre si en la canción dice EL MAR o LA MAR.

- Escribir por sí mismas/os o en pequeños grupos nuevas estrofas para agregar a la canción. Podrá recurrirse a la lista realizada entre todas y todos y lo intercambiado al momento del dictado a la o el docente.

Es importante aclarar que no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39). Será posible realizar intervenciones breves y focalizadas en algún aspecto de la producción que se quiera trabajar.

Situaciones didácticas en torno a la canción: “Al auto de mi jefe”

AL AUTO DE MI JEFE

AL AUTO DE MI JEFE
SE LE PINCHÓ UNA RUEDA,
¿CON QUÉ LA ARREGLAREMOS?
CON UN POCO DE CHICLE.

(No se puede decir auto. Se lo reemplaza por el gesto de manejar.)

AL DE MI JEFE
SE LE PINCHÓ UNA RUEDA,
¿CON QUÉ LA ARREGLAREMOS?
CON UN POCO DE CHICLE.

(No se puede decir auto ni rueda. Se los reemplaza por gestos.)

AL DE MI JEFE
SE LE PINCHÓ UNA,
¿CON QUÉ LA ARREGLAREMOS?
CON UN POCO DE CHICLE.

(No se puede decir auto, rueda ni arreglaremos. Se los reemplaza por gestos.)

AL DE MI JEFE
SE LE PINCHÓ UNA,
¿CON QUÉ LA?
CON UN POCO DE CHICLE.

(No se puede decir auto, rueda, arreglaremos ni chicle. Se los reemplaza por gestos.)

AL DE MI JEFE
SE LE PINCHÓ UNA,
¿CON QUÉ LA?
CON UN POCO DE

Lectura

- Seguir la lectura en la letra impresa de la canción. Identificar y marcar las cuatro palabras que se reemplazan por gestos.

- Leer un verso para compartir la mímica con los demás grupos. Entregar a las niñas y los niños ubicados en pequeños grupos un verso de la canción; deberán leer para saber de qué verso se trata y presentarlo al resto del grupo mediante su mímica.

Algunas intervenciones posibles:

- Promover en los pequeños grupos la explicitación de los índices utilizados para leer. Decirles: ¿CÓMO HACEMOS PARA ESTAR SEGURAS Y SEGUROS DE QUÉ VERSO SE TRATA? ¿EN QUÉ SE FIJARON? Pedirles que ubiquen al-

- Confrontar y discutir distintos modos de resolución y lectura. Decirles: MARTÍN DICE QUE ESTE ES EL VERSO DE CHICLE PORQUE ESTA PALABRA (señala JEFE) TERMINA COMO CHICLE. ANALÍA DICE QUE ES EL VERSO DE AUTO PORQUE LA ÚLTIMA DICE JEFE, NO CHICLE. ELLA SABE QUE JEFE EMPIEZA COMO JEREMÍAS. ¿A LAS Y LOS DEMÁS, QUÉ LES PARECE?

- Presentar la letra impresa de la canción con blancos en las palabras que se van silenciando en la canción (AUTO, RUEDA, ARREGLAREMOS, CHICLE). Las palabras faltantes estarán escritas a un costado para que las niñas y los niños las lean y escriban donde corresponde.

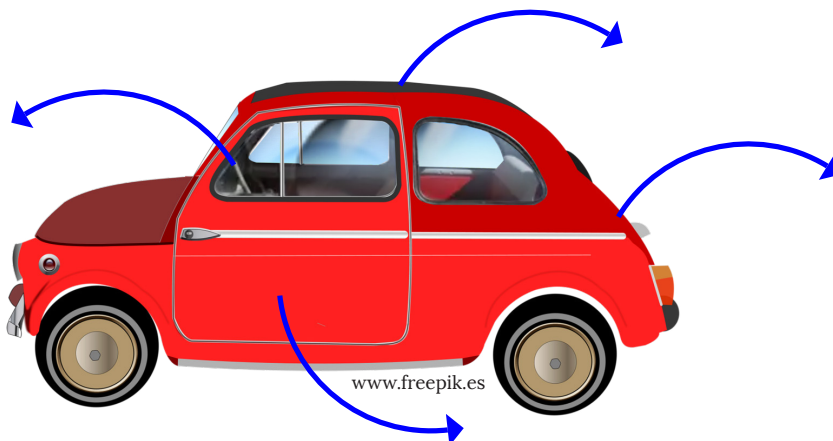
Resultará importante compartir en la puesta en común qué índices del texto utilizaron para leer. Algunas niñas y algunos niños podrán haber discutido entre las dos palabras que comienzan igual pero presentan una longitud muy diferente; otras y otros podrán reparar en los finales o en partes de la escritura que resulten conocidas.

Escritura

- Registrar el nombre de la canción en la agenda propia de lectura.⁴
- Escribir, en parejas, la letra de la canción para incorporar a la recopilación de canciones de la sala/grado. En esta oportunidad, por ser una canción breve, se propone la escritura de la letra completa. En primer lugar, la escritura en parejas permitirá alternar los roles de dictante y escribiente y promoverá intercambios sobre cómo escribir. El contenido no presenta desafíos ya que las niñas o los niños lo han aprendido de memoria, para el cancionero.

(Ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39).

- Escribir otras partes del auto y posibles soluciones si se rompieran. Se propondrá completar los rótulos con los nombres de algunas partes de un auto. Podrán agregar, además, otras partes que conozcan.



⁴ Ver propuesta de intervenciones explicitadas en este documento para la canción “HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR”.

Luego, por escritura a través de la o el docente, se confeccionará la lista con los posibles modos de arreglar cada parte. Por ejemplo, se le rompió el TECHO, lo arreglamos con un PARAGUAS.

Registrar todas las ideas que surjan para que luego, en forma individual o en pequeños grupos, las niñas y los niños inventen su canción.

Las nuevas versiones escritas también podrán agregarse en la compilación de canciones de la sala/aula.

- Escribir a través de la o el docente las instrucciones para cantar y jugar con esta canción en las casas. Se trata de componer un texto explicativo en el que se indique, con palabras, los movimientos que deben realizarse en cada caso.

Para escribir este texto se podrá decir, por ejemplo: ¿QUÉ GESTO USAMOS PARA REEMPLAZAR AUTO? ¿Y PARA REEMPLAZAR CHICLE? ¿CÓMO PODEMOS EXPLICARLO CON PALABRAS?

Situaciones didácticas en torno a la canción: “Juguemos en el bosque”

JUGUEMOS EN EL BOSQUE

JUGUEMOS EN EL BOSQUE
MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ
¿LOBO ESTÁS?
¡ME ESTOY PONIENDO LOS PANTALONES!

JUGUEMOS EN EL BOSQUE
MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ
¿LOBO ESTÁS?
¡ME ESTOY PONIENDO LA CAMISETA!

JUGUEMOS EN EL BOSQUE
MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ
¿LOBO ESTÁS?
¡ME ESTOY PONIENDO LAS MEDIAS!

JUGUEMOS EN EL BOSQUE
MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ
¿LOBO ESTÁS?
¡ME ESTOY PONIENDO EL SOMBRERO!

JUGUEMOS EN EL BOSQUE
MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ
¿LOBO ESTÁS?
¡SÍ, Y SALGO PARA ATRAPARLOS!

Lectura

- Seguir la lectura en la letra impresa de la canción. Identificar y marcar la ropa que se va poniendo el lobo.

- Leer una estrofa de la canción, identificar qué prenda de vestir se pone el lobo y ordenarla en la canción completa.

Se propone entregar una estrofa diferente a distintos grupos de niñas y niños para que lean por sí mismas/os e identifiquen de qué parte de la canción se trata.

Resultará importante compartir qué indicadores utilizó cada grupo: mientras que algunos podrán ir directamente al verso final a buscar la información, otros, tal vez, hayan leído toda la canción.

Resultará importante realizar una puesta en común para conocer las estrategias de lectura de cada grupo.

Por ejemplo, mientras que algún grupo explica que encontró la palabra PANTALÓN porque tiene muchas letras, otro, tal vez comente que leyeron CAMISETA porque la o el docente les mostró que CAMISETA y CAMILA empiezan igual y les trajo el cartel para ver su escritura.

- Presentar a distintos grupos una estrofa con los versos recortados por separado para leer y ordenar. Luego, con la estrofa ordenada de cada grupo deberán ponerse de acuerdo para armar la canción completa. Este trabajo compartido podría formar parte del cancionero de la sala/aula.

¿LOBO ESTÁS?

ME ESTOY PONIENDO EL SOMBRERO

JUGUEMOS EN EL BOSQUE

MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ

Escritura

- Registrar el nombre de la canción en la agenda propia de lectura.⁵

- Escribir la lista de toda la ropa que se puede poner el lobo que permita seguir cantando y jugando con la canción.

Se trata de una escritura individual o en pequeños grupos de una lista de palabras nuevas, que las niñas y los niños no se saben de memoria. En esta situación deberán pensar tanto en qué prendas de vestir quieren agregar como en la escritura de estas palabras.

Es importante aclarar que no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39).

⁵ Ver propuesta de intervenciones explicitadas en este documento para la canción “HAY UN BALDE EN EL FONDO DE LA MAR”.

¡Cuántas más prendas de vestir escriban, más tiempo tardará el lobo en atraparlas/los!

- Escribir, en pequeños grupos, una lista de juegos que podrían jugar en el bosque “mientras el lobo no está”. Estos juegos, podrán incorporarse a los espacios lúdicos de la sala y del aula.

Esta propuesta les permite a las niñas y a los niños realizar una lista en la que, muy probablemente, cada elemento se componga por más de una palabra, por lo que implica un mayor desafío de escritura que las otras listas propuestas.

Es importante aclarar que no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39). Será posible realizar intervenciones breves y focalizadas en algún aspecto de la producción que se quiera trabajar.

Resulta importante compartir las listas de cada grupo, comparar los juegos propuestos, explicar los que no son conocidos por todas y todos y, si fuera posible, reflexionar sobre algunas escrituras. Por ejemplo, si todos o la mayoría de los grupos escribieron en su lista LA ESCONDIDA, será interesante escribir en el pizarrón las diferentes escrituras realizadas para esa palabra y discutir sus similitudes y diferencias. Al finalizar la puesta en común, cada grupo podrá modificar sus escrituras si lo cree necesario.

Situaciones didácticas en torno a la canción: “Bailando el Bugui-Bugui”

BAILANDO EL BUGUI BUGUI

BAILANDO EL BUGUI BUGUI

PONGO UNA MANO ADENTRO

PONGO UNA MANO AFUERA

AHORA LA SACUDO

BAILO EL BUGUI BUGUI

Y TODO SERÁ MEJOR.

BAILANDO EL BUGUI BUGUI

BAILANDO EL BUGUI BUGUI

PONGO UNA PIERNA ADENTRO

PONGO UNA PIERNA AFUERA

AHORA LA SACUDO

BAILO EL BUGUI BUGUI

Y TODO SERÁ MEJOR.

BAILANDO EL BUGUI BUGUI
BAILANDO EL BUGUI BUGUI

PONGO LA CABEZA ADENTRO
PONGO LA CABEZA AFUERA
AHORA LA SACUDO

BAILO EL BUGUI BUGUI
Y TODO SERÁ MEJOR.
BAILANDO EL BUGUI BUGUI
BAILANDO EL BUGUI BUGUI

PONGO TODO EL CUERPO ADENTRO
PONGO TODO EL CUERPO AFUERA
AHORA LO SACUDO
BAILO EL BUGUI BUGUI
Y TODO SERÁ MEJOR.

Lectura

- Seguir la lectura en la letra impresa de la canción. Identificar y marcar todas las partes del cuerpo que se mencionan.

- Localizar información específica para saber cómo jugar y bailar. ¿Las partes del cuerpo se mueven de adentro hacia afuera o de afuera hacia adentro? Como esto suele traer confusión se propondrá a las chicas y los chicos leer para estar seguras y seguros.

Se entrega a las niñas y los niños los dos primeros versos de cualquier estrofa, para leer y discutir si primero dice adentro o afuera.

PONGO TODO EL CUERPO ADENTRO
PONGO TODO EL CUERPO AFUERA

Las dos palabras que se deben localizar tienen idéntico inicio y cantidad de letras por lo que presentan un desafío de lectura.

Las niñas y los niños deberán explicitar qué indicios del texto utilizaron para estar seguras y seguros de qué palabra se trata en cada caso.

Podrán presentarse luego problemas similares con otras palabras como por ejemplo, ARRIBA-ABAJO.

- Cantar y bailar la canción siguiendo un orden distinto indicado por la o el docente. Para saber qué parte deberá moverse en cada caso, las niñas y los niños tendrán que leer los carteles en el orden que se presentan.

CUERPO

CABEZA

MANO

PANZA

PIERNA

Es necesario destacar que se incluye una parte del cuerpo que no figura en la canción original y que permitirá incorporar un nuevo desafío de lectura al tiempo que disminuirán las posibilidades de elegir azarosamente.

La lectura de una palabra no conocida está provista de un contexto ya que las niñas y los niños sabrán que se trata de una parte del cuerpo. Sin embargo, para los grupos que lo necesitaran la o el docente podrá brindar un contexto mayor:

Podrá decirles, por ejemplo:

¿LA PARTE DEL CUERPO QUE INCLUIMOS SERÁ RODILLA, PANZA O DEDO?
¿EN QUÉ SE FIJAN PARA ESTAR SEGURAS Y SEGUROS?

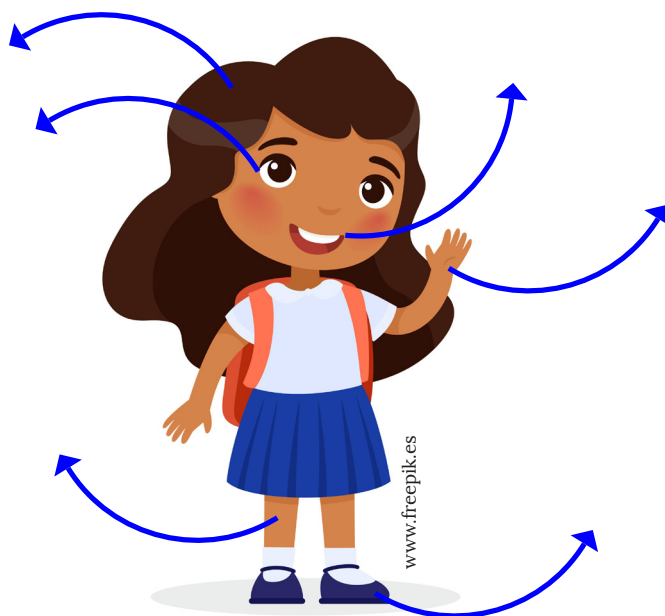
Escritura

- Registrar el nombre de la canción en la agenda propia de lectura.
- Escribir por sí mismas/os o en parejas con qué otras partes del cuerpo se podría bailar el BUGUI BUGUI. Compartir las listas realizadas y bailar la canción probando las nuevas partes propuestas.

Se trata de una escritura de palabras nuevas, que las niñas y los niños no se saben de memoria. En esta situación deberán pensar tanto en qué partes del cuerpo quieren agregar como en la escritura de estas palabras.

Es importante aclarar que no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39).

- A partir de una imagen de cuerpo, escribir el nombre de cada parte.



Para completar algunos rótulos las niñas y los niños podrán recurrir a algunas partes de la canción mientras que para otros no.

Es importante aclarar que no se espera una escritura convencional (ver recuadro Situaciones de escritura por sí mismas/os de la página 39). Será posible realizar intervenciones breves y focalizadas en algún aspecto de la producción que se quiera trabajar.

El cancionero de la sala/aula

Se han desarrollado a lo largo de este recorrido didáctico algunas propuestas de lectura y escritura en torno a diferentes canciones que podrán compilarse en un cancionero. Es esperable que, además, puedan explorar cancioneros y reconocer las distintas partes que tienen (tapas, índices, prólogo). Este trabajo de lectura y exploración será retomado al momento de escribir estos textos para el cancionero propio.

Escrituras como el prólogo o la invitación para presentar el cancionero de la sala o el grado se sugiere realizarlas por dictado a la o el docente. De esta manera, las niñas y los niños podrán centrar su esfuerzo cognitivo en componer el texto y discutir las expresiones más claras para expresar sus ideas, mientras que el sistema de escritura estará a cargo de la o el docente.

Bibliografía

Kaufman, A. M. (coord.) (2013): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires: Editorial Aique.

Carballar, D. (coord.), N. Lynch y S. Martín. (2019): *Recorridos de lectura literaria. Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lerner, D y A. M. Kaufman (2015): *Documento transversal N° 3, Escribir y enseñar a escribir, Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Ministerio de Educación de la Nación (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): *Cuaderno para el aula: Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Vol 1*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Al son de las palabras*. Serie Piedra Libre Para Todos. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/118005/al-son-de-las-palabras/download/inline>

Ministerio de Educación de la Nación (2012): *Actualizar el debate en la educación inicial: Políticas de enseñanza*. 1a ed., Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2012): *La alfabetización en el aula del pluri-grado rural*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2015): *Documento transversal N° 2, Leer y aprender a leer*, Postítulo en la Alfabetización para la Unidad Pedagógica, Buenos Aires, 1a ed. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Ministerio de Educación de la Nación (2015): *Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. - Módulo 2. Lecturas y Escrituras cotidianas*, Buenos Aires. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%202%20Completo_VF.pdf/view

Pitluk, Laura y otros. (2016): *Articulación entre la educación inicial y la educación primaria. Continuidades y encuentros*, Rosario: Homo Sapiens.

