

Nivel Inicial

Construyendo el camino lector

Orientaciones para la enseñanza de las prácticas
del lenguaje en el ámbito de lo literario

Aportes para la enseñanza



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Gerenta Operativa de Currículum

Mariana Rodríguez

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Manuel Vidal

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU)

Gerencia Operativa de Currículum (GOC)

Mariana Rodríguez

Equipo de generalistas de Nivel Inicial: Diana Jarvis, Verónica Espínola

Especialistas: Claudia Petrone y Diana Grunfeld

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo

Edición y corrección: Vanina Barbeito

Corrección de estilo: Ana Premuzic

Diseño gráfico y diagramación: Octavio Bally

Asistencia editorial: Leticia Lobato

Producción audiovisual: Joaquín Simón

ISBN: en trámite

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de julio de 2020.

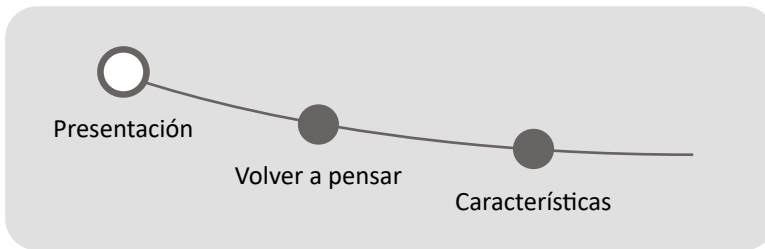
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación.
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2020.
Carlos H. Perette y Calle 10 –C1063– Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2020 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Instructivo de navegación

Índice interactivo

Botones que indican los principales apartados del eje o capítulo.



Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#), que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

Pie de página

< **Vista anterior** Al clicar se regresa a la última página vista.






< **4** > Folio con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a un sitio o a una página web.

Notas

¹ Símbolo que indica una nota al final. Al clicar se accede al listado de notas.

Índice Interactivo

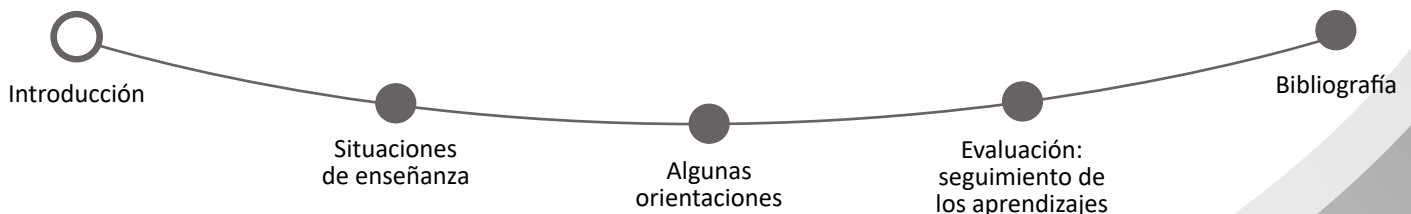
-  Introducción
-  Situaciones de enseñanza
-  Algunas orientaciones para la organización de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el ámbito de lo literario
-  Evaluación: seguimiento de los aprendizajes. Indicadores de los avances de las niñas y de los niños
-  Bibliografía

Introducción

Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector —todo, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia— se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en punto de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo. (Montes, 2007:1).

En el jardín se facilita el acceso a la mayor diversidad posible de obras de diferentes autores, ilustradores, géneros y subgéneros, colecciones, editoriales y en diversos formatos (papel y digital). De este modo, se propicia la formación de lectores/as con gustos propios, con deseos de explorar nuevas obras y transformar sus preferencias a medida que leen, y a comentar e intercambiar con otros/as acerca de lo leído. También se generan espacios donde circulan comentarios y recomendaciones entre los/las niños/as y con docentes, con el propósito de profundizar y ampliar sus horizontes como lectores/as y de generar el placer por la lectura. Es así que van desarrollando la capacidad de comunicación, expresión y apreciación de diferentes lenguajes verbales y no verbales, el trabajo colaborativo y el enriquecimiento de la creatividad y la imaginación a partir de la escucha de cuentos en donde todo es posible.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	<i>Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:</i>
Comunicación, expresión y apreciación	<p>Apreciar la lectura de diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sostener conversaciones con otros/as niños/as y con personas adultas.• Realizar preguntas, sugerencias y comentarios en variadas situaciones.• Escuchar con atención, por períodos cada vez más prolongados, y en diferentes situaciones.
Curiosidad por aprender	<ul style="list-style-type: none">• Manifestar actitudes de interés, entusiasmo y placer por las diversas situaciones de lectura y escritura que se desarrollan.
Iniciativa, creatividad y autonomía	<ul style="list-style-type: none">• Manifestar sus gustos personales por determinados/as autores/as, géneros y colecciones, y fundamentarlos.



Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	<i>Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:</i>
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con pares en la interpretación y en la producción de textos orales y escritos con propósitos diversos, enriqueciéndose con las opiniones de compañeros/as, y expresando las propias de manera positiva.
Compromiso y responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar actitudes de respeto hacia las producciones orales y escritas de pares. • Adoptar una postura crítica frente a lo que se lee.

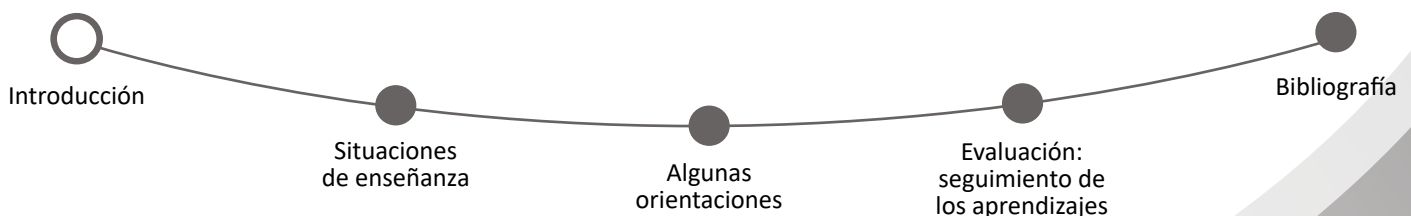
Asimismo, se generan las condiciones para que los/las niños/as profundicen los **contenidos**, es decir, las **prácticas de lectura en el ámbito de lo literario**:

Lectura compartida de textos literarios en soporte papel y digital con los compañeros, las compañeras y la/el docente.

- Escuchar la lectura de quien lee en voz alta por tiempos cada vez más prolongados.
- Solicitar a la/el docente releer algún pasaje para comprenderlo mejor o para disfrutar el modo en que está escrito.
- Comentar con compañeros/as lo que se ha escuchado leer.
- Intercambiar opiniones acerca de la historia leída.
- Recomendar un libro a la/el docente o a los compañeros y las compañeras.
- Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.

Lectura por sí mismos/as de textos literarios ya explorados y conocidos en lecturas compartidas.

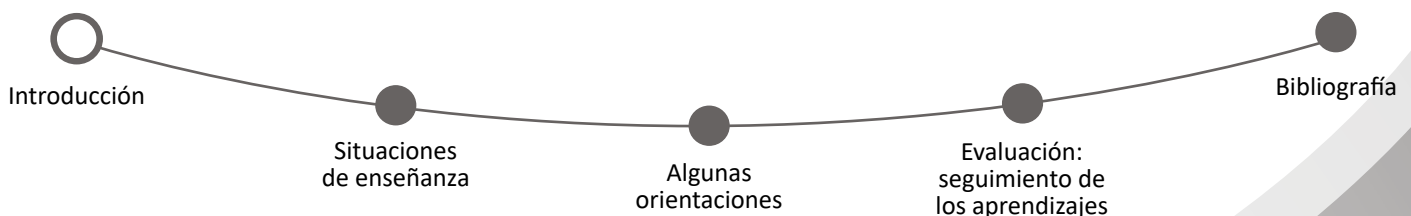
- Realizar lecturas exploratorias para elegir qué leer.
- Tomar en cuenta el/la autor/a, el género, las ilustraciones, el título, la tapa o la colección para elegir un libro.
- Anticipar el contenido del texto a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura.
- Anticipar el significado del texto a partir de lo que se sabe sobre los personajes o sobre la trama.
- Solicitar un libro indicando el título, el/la autor/a o la colección.



Para iniciar a los/las niños/as como lectores/as de literatura resulta fundamental la presencia de un/a docente reflexivo/a y crítico/a que conozca e investigue acerca de las obras literarias y seleccione materiales con real valor estético. Se trata de obras que se caracterizan por un peculiar trabajo con el lenguaje y su plurisignificación, es decir, abren a la posibilidad de variados sentidos. Estas particularidades posibilitan reales intercambios entre lectores/as para comentar no sólo acerca de la historia contada sino también de cómo está contada.

El placer por leer obras literarias requiere que se lea mucho, de todas las maneras posibles, cada vez que se pueda, en soledad o en compañía de otros/as lectores/as. Asimismo que existan docentes que contagien a través del acto de leer, que existan oportunidades de leer a través de la/el docente todos los días, a lo largo de todo el año, compartiendo con otros/as lo leído; que se sostengan también los espacios de elección personal en los momentos de explorar o buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa.

Estas prácticas se favorecen con la presencia continua de las siguientes situaciones de enseñanza en la sala.



Situaciones de enseñanza

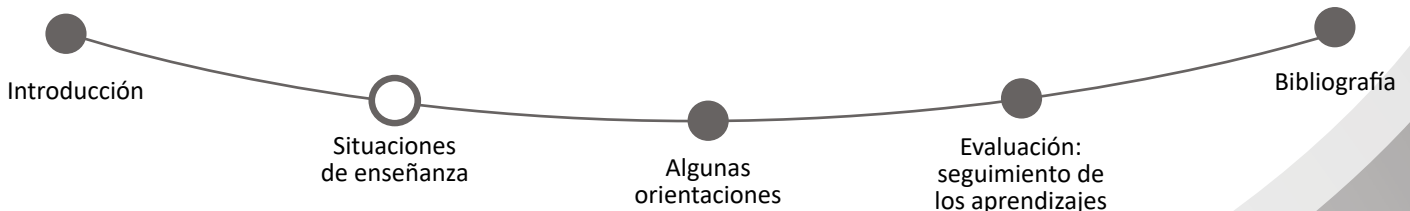
Se presentan en este apartado propuestas organizadas en situaciones de enseñanza básicas en torno a lo literario: lectura de cuentos en formato papel y digital, lectura de una novela a través de la/el docente, intercambios entre lectores, lectura de los/as niños/as por sí mismos/as en las mesas de libros y en las rondas de lectura, el sostenimiento de agendas de lectura y la realización de sesiones simultáneas de lectura. Se espera que estas situaciones puedan acontecer con frecuencia para fortalecer la formación de los niños y de las niñas como lectores/as de literatura.

Lectura de cuentos en formato papel y digital

En la lectura de los cuentos, cada docente genera las condiciones para que niños y niñas puedan disfrutar de estas manifestaciones literarias. Escuchar a otras personas leer es una práctica social que se construye en la medida en que se ejerce. En consecuencia, las sesiones de lectura son situaciones para enseñar a ser oyentes de un tipo de texto muy particular: el texto literario, que posibilita todos estos procesos. Por este motivo, es imprescindible generar el clima propicio para la lectura, definiendo el tiempo y los espacios necesarios. Se pueden proponer, en la agenda semanal, los días y los momentos de la jornada destinados a la lectura de los cuentos a través de la/el docente.



Lectura de un cuento a través de la docente.



A continuación, se muestra un ejemplo de agenda semanal en el que el foco está puesto en la lectura de cuentos con lobos de diferentes autores:

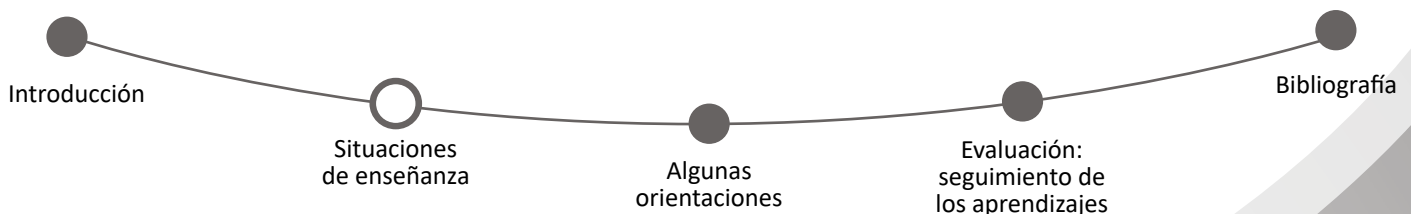
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Lectura del cuento "Feroz, feroz".	Lectura del cuento "De repente".	Lectura del cuento "Los cerditos".	Relectura e intercambio entre lectores.	Exploración de libros y préstamo de libros de la biblioteca.

Esta agenda es útil para organizar y sostener una práctica cotidiana de lectura como una responsabilidad compartida por todos/as.

Lectura de cuentos en papel

Antes de leer, el/la docente puede comentar a los/las niños/as dónde consiguió el texto y cuáles fueron los motivos de su selección. Por ejemplo: "Ayer fui a la biblioteca que está cerca de mi casa y pedí en préstamo este libro para compartir con ustedes". También puede compartir los motivos de su elección: "Elegí este cuento porque me encanta, lo conocí porque una amiga muy querida me lo recomendó" o "lo elegí porque cuando era pequeña mi papá me lo leía y a mí me encantaba escucharlo". Puede mostrar la tapa y leer los datos del libro: título, autor, editorial, colección y reseña, con el propósito de aportar datos contextuales y paratextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación.

El/la docente nombra al autor o autora y al ilustrador o ilustradora y, en algunas ocasiones, aporta datos sobre su vida que los niños y las niñas pueden vincular con su obra, puesto que esto muchas veces favorece la construcción de sentidos sobre el cuento que se va a leer: "Hoy traje para leerles un cuento de Anthony Browne, que es un autor inglés. Él escribe sus cuentos y también hace los dibujos. Desde pequeño le gustaba dibujar. Dibujaba a las personas casi perfectas". Además, esta información es de gran importancia para los/las pequeños/as lectores/as puesto que, a medida que se lee mucho en la sala, les permite ir manifestando sus preferencias sobre los modos de escribir de ciertos autores o las producciones gráficas de ciertos ilustradores: "me gustan los cuentos de Laura Devetach porque pone palabras divertidas", "los cuentos de Isol siempre nos hacen reír", "me gusta cómo Anthony Browne dibuja los simios".



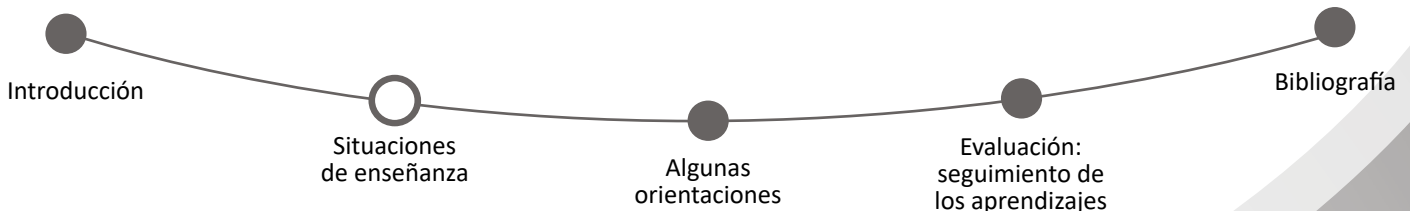


El/la docente lee mostrando alternativamente las ilustraciones del libro.

Es fundamental que el/la docente sostenga la lectura de los textos sin interrupciones para que los/las niños/as puedan seguir el hilo argumental de la historia. Del mismo modo, que no sustituya ni omita palabras, frases y expresiones para facilitar la comprensión puesto que, de este modo propicia, en los/las niños/as el acercamiento a esa manera particular de utilizar el lenguaje escrito por parte de los/las autores/as y por los diferentes géneros literarios. En el espacio de intercambio puede volver sobre algunas palabras, frases o expresiones que hayan generado dudas o interrogantes, para conocer el sentido de estas.

Cuando lee, el/la docente usa su voz y sus gestos para transmitir los efectos que la obra produce: intriga, alegría, desconcierto, entre otros. En algunas ocasiones, lee el cuento sin mostrar las ilustraciones (hasta finalizarlo) por el valor que posee que los/las niños/as construyan sus propias imágenes mientras escuchan la narración. En otras ocasiones, cuando lee libros muy bien ilustrados, que son objetos muy preciados y de gran importancia para la iniciación estética, lee mostrando alternativamente las ilustraciones del libro (especialmente en la lectura del libro álbum, donde la imagen aporta significados y datos al relato, que no necesariamente están escritos).

Generalmente después de la lectura, el/la docente abre un espacio de intercambio para que los/las niños/as puedan compartir las opiniones, interpretaciones y los efectos personales sobre la obra leída. Dado que el intercambio entre lectores es también una práctica social, la intervención docente resulta fundamental para que puedan progresivamente aprender a conversar sobre la historia contada, la forma en que está escrita, las vinculaciones que pueden establecerse con otros cuentos o manifestaciones de la cultura.



Es así que propicia que los/las niños/as expresen sus interpretaciones y solicita argumentaciones. Cuando surgen discrepancias relee el texto para confirmarlas o para rectificarlas. También interviene para ayudar a confrontar las opiniones acerca del texto cuando esto no sucede de manera espontánea, poniendo en evidencia que existen diferencias de interpretación. También contraargumenta si ningún/a niño/a lo hace, puesto que él/ella mismo/a es un/a lector/a que participa en esta comunidad, con sus propias preferencias y razonamientos.

En ocasiones, relee algún párrafo del texto para hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar o un personaje a partir de cómo lo describe el autor o notar la peculiaridad de las diferentes voces presentes en el relato. Esta intervención es crucial para que los/las niños/as se vayan acercando, progresivamente, a las particularidades del lenguaje de los textos escritos, de determinados géneros y autores.

A continuación presentamos el registro de una situación de lectura e intercambio entre lectores en la sala de un jardín.

La maestra de la sala de 4 años propone al grupo leer el cuento *¡De repente!*, de Colin McNaughton. Como se trata de un libro álbum, las imágenes inciden en la interpretación y en la comprensión de la obra, así que lo lee mostrando las ilustraciones.

Luego de la lectura, abre un espacio de intercambio de opiniones entre lectores:

Docente: ¿Conocían este cuento?

Juan: Sí, me lo contó mi mamá.

María: A mí no me contaron.

Mateo: Es como el cuento de los tres cerditos.

Varios: Como el de Caperucita.

(Refiriéndose a otros cuentos que habían leído).

Docente: A ver, cuéntenme cómo es eso.

Abril: El lobo era malo.

Ciro: Sí, malo.

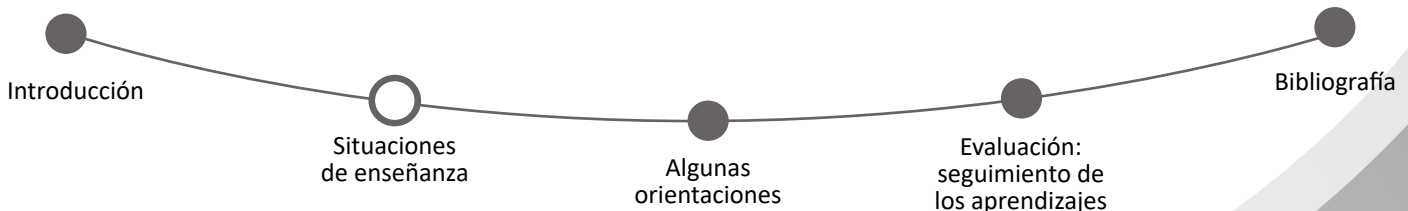
Docente: ¿Cómo se dieron cuenta de que era malo? ¿En qué parte del cuento se dieron cuenta?

Mía: Se quiere comer a Paco.

Niño: Porque le quiere saltar arriba.

La maestra les propone volver sobre algunas imágenes.

Docente: Ustedes dijeron que se parece a otros lobos porque se quería comer a Paco.



Melina: Sí, porque el lobo es malo.

Docente: A ver... Melina dice que el lobo de este cuento es malo, ¿están todos de acuerdo?

Ariel: Nooo, es un poco tonto. Paco siempre dice "¡Qué tonto!"

Docente: Vamos a ver cómo es esto. Melina dice que es malo, pero Ariel dice que es un poco tonto.

Juan: Porque siempre se cae y se golpea (señalando las páginas correspondientes).

Docente: Juan y Ariel dicen, entonces, que el lobo es tonto. Les leo lo que dice Paco: "Qué tonto". ¿Por qué les parece que Paco dice eso? ¿A quién se lo dice?

Niños/as: Al lobo.

Docente: Entonces ustedes dicen que Paco se dio cuenta de que lo perseguía el lobo.

Niños/as: Sí.

Docente: A ver... vamos a ver las imágenes, para recordar cuando Paco ve al lobo. (Va pasando imagen por imagen). ¿Qué les parece?

Niño: Nooo.

Juan: No lo ve.

Docente: ¿Entonces? ¿Por qué dirá Paco "qué tonto"?

Alma: Se lo dice a sí mismo.

Docente: ¿Cómo es eso? ¿Nos contás cómo lo pensaste?

Alma: Él lo decía porque se olvidaba la plata.

Docente: Escuchen lo que dice Alma... dice que Paco decía "Qué tonto" porque se olvidaba la plata, no se lo decía al lobo, se lo decía a sí mismo. ¿Están de acuerdo?

Juan: Sí, porque al lobo no lo vio que se lo quería comer.

Docente: ¿Ustedes se hablan a sí mismos como Paco? Por ejemplo, si tienen que traer un libro o un juguete al Jardín se van diciendo por el camino "no me tengo que olvidar" pero si se olvidan dicen "qué tonto" como Paco.

Niño/a: Sí, me pasó cuando venía el otro día al jardín que me olvidé el libro de la biblioteca.

Docente: Entonces, ¿ustedes están de acuerdo con lo que piensa Alma? Ella dice que Paco se decía a sí mismo "qué tonto", no que se lo decía al lobo.

Niños/as: Sí.

Docente: Entonces, ¿Paco sabe que el lobo lo quería comer?

Niños/as: Noooo.

Niña: No vio lo que le pasaba al lobo, que se caía y se tropezaba.

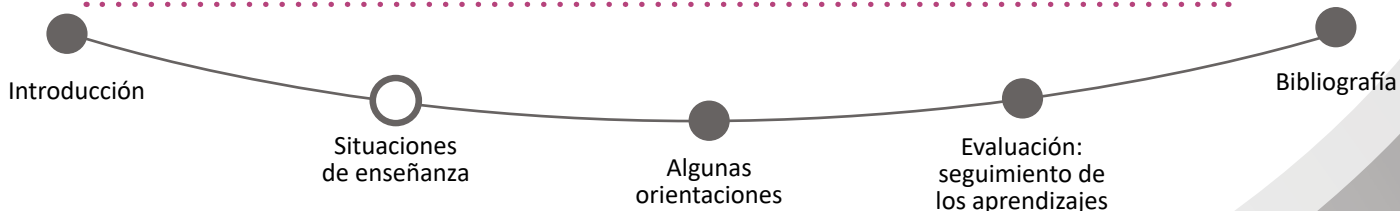
Docente: ¿Y nosotros lo vemos al lobo?

Juani: Sí... en los dibujos.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Juani? Que nosotros podemos ver al lobo en los dibujos, pero Paco no.

Registro elaborado en contexto de capacitación

JII 1 DE 21



En el intercambio, a partir de la intervención docente, los niños y las niñas van estableciendo relaciones entre el cuento y otros leídos previamente (*Caperucita Roja, Los tres cerditos*), específicamente sobre la caracterización del lobo como personaje prototípico de los cuentos. También comienzan a establecer relaciones entre la imagen y el texto, que se dan específicamente en este libro álbum. Descubren en este cuento que, si bien los lectores podemos ver al lobo, Paco nunca advirtió que este lo estaba persiguiendo para comérselo.

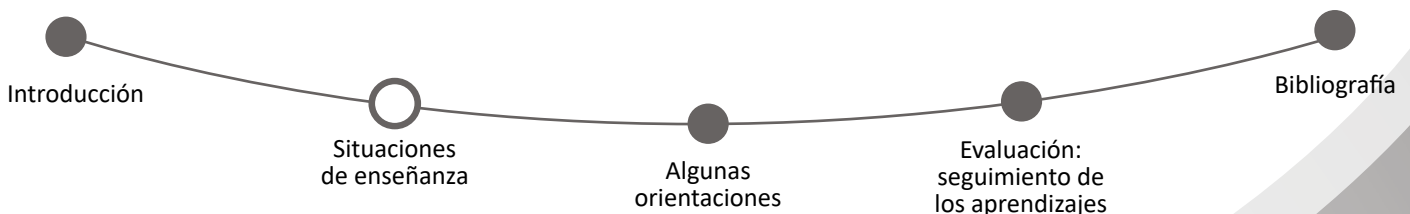
Con la intervención docente y la lectura de otros cuentos, los niños descubren progresivamente que hay libros álbum que proponen un relato a partir de un duelo entre dos voces que narran en conjunto: la voz de la imagen y la voz del texto escrito. “La relación de contrapunto en estos casos reside en un juego hábil de miradas cruzadas. El lector espectador es invitado a ver en la imagen lo que el personaje no ve, mientras que la lectura del texto escrito suele seguir de cerca al *distraído* con distintas tácticas en la elección del punto de vista narrativo y diversas manifestaciones de la ambigüedad en el vínculo entre palabras e imágenes. El interés de estos textos va más allá del desafío al lector al que de modo ambivalente se le propone saber y al mismo tiempo acompañar el juego del no saber planteado por la ficción” (Bajour, 2016).

En el ejemplo anterior la docente lee un libro álbum en el que, como dijimos, la ilustración es central para la construcción de sentidos sobre lo leído. Sin embargo, no siempre es necesario leer este tipo de textos a los/las niños/as pequeños/as. Muchas veces ellos también se interesan por las historias que se relatan en un texto donde las ilustraciones no son primordiales.

Por ejemplo, en el cuento de Iris Rivera *Cucos azules* se destaca la construcción del relato. Es así que resulta interesante invitar a los niños y a las niñas a conversar sobre la voz del narrador (quien cuenta la historia), las acciones y las motivaciones del personaje, el sentido del título. También se puede reflexionar, entre muchas otras, sobre algunos modos del decir (tales como “justo ella”, “esta es la mía”) y desentrañar el sentido de las onomatopeyas (ay, ayyyyyyyy, aj, pfff, zac). En todos los casos, es importante invitar a buscar indicios en el texto para corroborar las anticipaciones.

En estos espacios de intercambio se promueve un trabajo cooperativo en donde el/la docente y los/las niños/as enriquecen la interpretación de las obras a partir de la escucha de aquello que dicen o ven y el aporte que realicen.

Es muy probable que, en las primeras situaciones de intercambio posterior a lo leído, los niños y las niñas no tengan muy en claro el modo de participar, y se queden en silencio. Son espacios nuevos que necesitan de tiempo e intervenciones específicas que los/las vayan ayudando a tomar confianza para emitir opiniones.



Veamos qué sucede en este ejemplo:

La docente ha generado el clima propicio para la lectura en la sala del cuento *La sorpresa*. Ha leído el título del cuento y ha presentado a la autora comentando que se trata de Sylvia Van Ommen, una escritora e ilustradora que nació en Holanda y que se ha especializado en libros álbum para niños/as que tienen la particularidad de ser mudos, ya que no tienen palabras, solo imágenes. Luego, ha leído el cuento completo, pasando hoja tras hoja sin interrupciones, pero asegurándose de que los niños y las niñas se detuvieran en las particularidades que brindan las imágenes. Luego de la lectura abrió un espacio de intercambio sobre lo leído:

Docente: ¿Qué les ha parecido este cuento? ¿Alguien quiere hacer algún comentario?
(*Los niños y las niñas se quedan en silencio*).

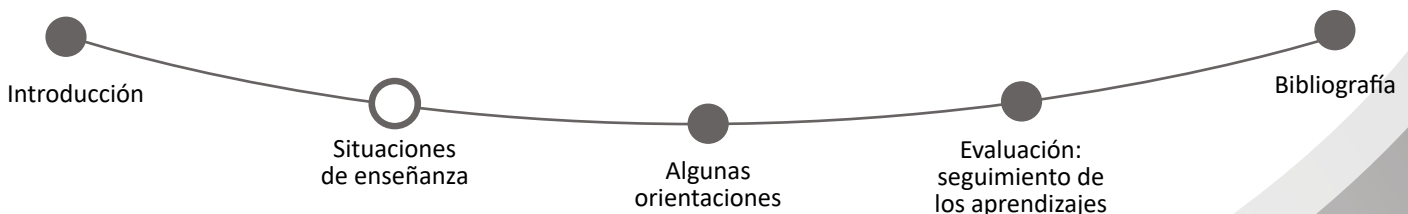
Docente: Me encanta este cuento. Sobre todo porque no se sabe lo que va a suceder hasta el final. Cuando lo leí la primera vez no lo entendía mucho, me preguntaba qué iba a hacer la oveja, ¡qué raro! Pensé que iba a cambiar el aspecto y por eso se teñía, fíjense en esta parte (*haciendo referencia a la imagen*). ¿Les pareció lo mismo?
(...)

Docente: Después me di cuenta. Tuve que leerlo varias veces para saber que había una sorpresa. Me encanta esta parte (*señalando la ilustración*) en que en la misma página se va mostrando lo que va haciendo la oveja... Me parece un hermoso cuento sin palabras. ¿Ustedes qué opinan?

Registro elaborado en contexto de capacitación

En este caso, frente al silencio de los niños y las niñas, es la/el docente quien interviene como un lector, comentando acerca de lo leído, justificando sus interpretaciones, volviendo al texto para corroborarlas o desecharlas o para apreciar la belleza de las palabras o de las ilustraciones del cuento. En definitiva, enseña las prácticas que desarrollan los/las lectores/as cuando comparten con otros/as los impactos acerca de lo leído.

Cada texto con sus particularidades y el grupo con las propias, con los cambios que se van operando a lo largo del año, harán que el espacio destinado a la conversación resulte una y otra vez diferente, en una secuencia que cada docente sabrá guiar para profundizar y enriquecer el aprendizaje de sus alumnos/as en pos de su formación como lectores capaces de disfrutar y apreciar las manifestaciones literarias.



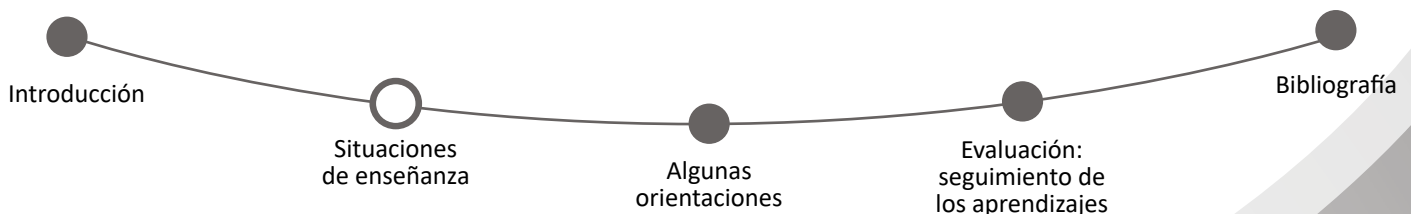
Como podrá apreciarse, el intercambio entre lectores no es un espacio para reconstruir la historia ni para contestar interrogatorios de la/el docente. Se trata de la participación de una comunidad de lectores, que funciona como una comunidad interpretativa, en la cual se propicia el disfrute de obras literarias cada vez más elaboradas y la construcción de mejores sentidos sobre lo leído. Leer con los pares abre la posibilidad a aprendizajes inestimables de prácticas lectoras, puesto que cada niño y niña tiene posibilidades de ver cómo se relacionan otros lectores con los textos, para entenderlos.

El propósito es generar un espacio de interacción entre lectores para la construcción colectiva de sentido. Un espacio donde resulte posible explicitar impactos personales, compartir diversas interpretaciones entre los/las niños/as y con el/la docente, contrastarlas, buscar pistas en el texto que las justifiquen o que las pongan en duda, considerar datos de la ilustración que pudieran resultar significativos. Se trata de un espacio con reingresos al texto y a la elaboración de conjeturas, a la manera en que lo hacen los lectores en la práctica social. Cuando estos espacios de intercambio se sostienen a lo largo de la escolaridad, los/las alumnos/as tienen mayores oportunidades de compartir emociones como lectores de literatura y reconceptualizar los contenidos a través del tiempo.

Lectura de cuentos digitales: multimodales

En el contexto actual, la lectura de cuentos digitales es otra forma de enriquecer la experiencia lectora de niñas y niños. Estas producciones en pantalla propias de la sociedad contemporánea generan nuevos discursos y nuevas prácticas sociales de lectura. Dentro de los cuentos digitales, se encuentran los multimodales, que se caracterizan por ser textos en los que se incluye la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura, objetos tridimensionales, colores, música, entre otros modos de expresión. Por lo tanto, para construir sentidos sobre lo leído, el/la lector/a necesita coordinar las informaciones provistas por diferentes lenguajes incluidos en dichos textos.

Como sucede con la lectura de textos narrativos, poéticos y dramáticos, cuando se participa en la lectura de cuentos multimodales, los/las alumnos/as construyen sus propios sentidos sobre lo leído. El/la docente interviene para que los compartan y enriquezcan en el intercambio con otros/as lectores/as.



Vemos un ejemplo:

En la sala de 4 años, la docente propone el seguimiento de la obra de Graciela Montes. Para ello, selecciona obras literarias en papel y pantalla de la autora como [Clarita se volvió invisible](#), *La venganza de la trena*, *Las velas malditas*, *La familia Delasoga*, entre otros.

En esta situación, la docente propone al grupo leer el cuento digital *Clarita se volvió invisible*.

Antes de la lectura, recuerda algunos datos de la autora y presenta el título de la obra, el sitio al cual pertenece este audiovisual y el nombre del ciclo para el que fue realizado. Como se trata de un texto multimodal, la docente invita a la lectura atenta de las imágenes y de los sonidos que componen el relato, puesto que ambos son utilizados para generar climas diferentes y para sugerir la descripción del espacio y de las voces, acciones y motivaciones de los personajes.

Luego lee el cuento en su totalidad, sin interrupciones, ya que esto permite la construcción del sentido global del relato, a partir de la lectura simultánea de las imágenes y el audio.

Durante la proyección, al encontrarse liberada de la lectura del texto, la docente es parte del auditorio. Esto le posibilita compartir diferentes efectos que la obra produce, tales como risas, sorpresa, asombro, entre otras.

Al finalizar, abre un espacio de intercambio, para que los/las niños/as expresen algunas de sus interpretaciones sobre lo leído. A partir de sus intervenciones, conversan sobre la historia y, después de varios intercambios y de la relectura del cuento digital, acuerdan en que se trata de la historia de una niña muy traviesa que un día juega a ser invisible.

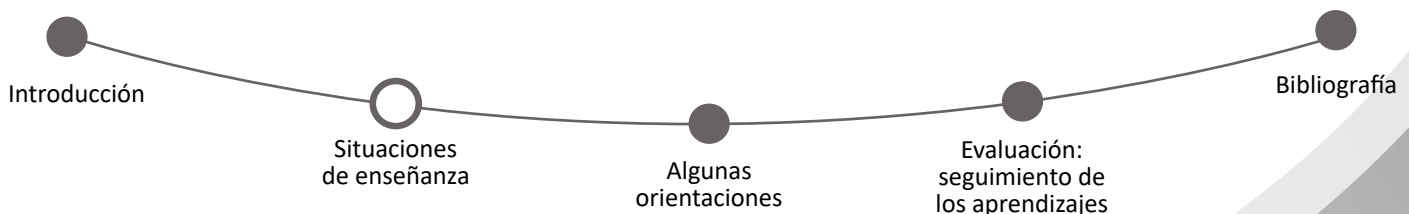
Entonces, el/la docente comienza a intervenir para que conversen también acerca de cómo se ha construido el relato, a partir de la interacción de los múltiples lenguajes:

Docente: Ustedes dicen que Clarita se tapó con el toallón gigante cuando salió de bañarse. Pero en ningún momento el que cuenta la historia dice que se estaba bañando. ¿Cómo nos damos cuenta de esto? Les propongo volver a ver esta parte.

(Se vuelve a proyectar esa parte del video).

Lucas: El ruido de la ducha que sale agua.

Zoe: También salen unas nubecitas de la ducha.



Niña: Porque el agua está caliente. (*Haciendo referencia a la imagen*).

Docente: Entonces, nos damos cuenta por la imagen de las nubecitas y el sonido de la ducha. Vieron, hay que estar atentos a esto en estos cuentos.

(...)

Docente: Volvamos a esta parte que me llama mucho la atención (*mientras proyecta el minuto 0:43*). ¿Quiénes gritan “soy invisible”? Yo escucho más de una voz.

Niños/as: Clarita.

Mayra: Y la que cuenta la historia a los niños, ella también grita.

Docente: Escuchen lo que dice Mayra, que hay varios que “hablan” en este cuento. La que cuenta la historia de Clarita y Clarita.

Niño: También la mamá.

Niña: Y los chicos que están escuchando la historia.

Zoe: También el gato grita *ahhhhh*.

(...)

Docente: Cuando vimos esta parte ustedes dijeron que Clarita está en la cocina junto a su mamá, ¿cómo se dieron cuenta?

Mayra: Porque están las chinelas.

Lucas: Además, le dice cosas a la mamá.

Niña: Se ríe.

Lucas: La molesta pero la mamá no la ve.

Niño: Porque es invisible Clarita.

(...)

Docente: Voy a volver a poner este momento del cuento porque me quedé con una duda (*mientras lo vuelve a proyectar*).

Docente: ¿Recuerdan esta parte?

Zoe: Clarita se fue corriendo porque lloraba mucho el bebé.

Niño: El bebé lloraba.

Niña: Porque Clarita le sacó el chupete.

Docente: ¿Cómo se dieron cuenta de que se fue corriendo? A ver, contame, Zoe.

Niño: Se escucha cuando camina rápido.

Zoe: Y las ojotas se mueven rápido.

Docente: Es verdad, es muy traviesa Clarita, como ustedes dijeron.

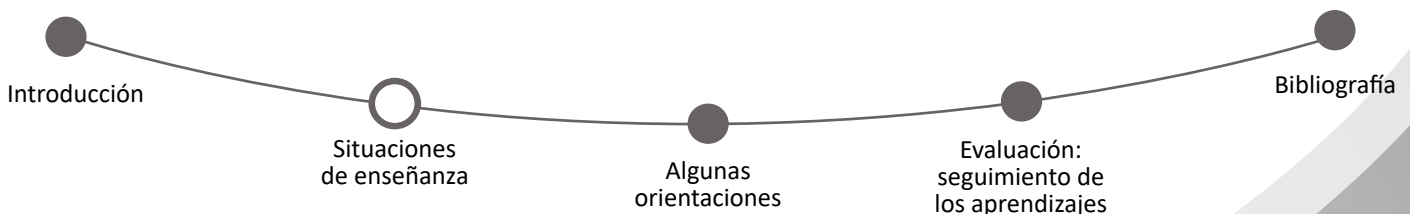
Lucas: Y también le tiró la cola al gato.

Niña: Y el gato se enojó.

Docente: ¡Ah! ¿Y cómo se dieron cuenta de eso? Porque no se lo ve enojado.

Niños: Porque el gatito gritó *grrrrrrrrrrrrrrr*.

Registro elaborado en contexto de capacitación
Distrito Escolar 19



En el intercambio, los niños y las niñas tienden a centrarse particularmente en la historia contada. Entonces, la docente interviene para que también les resulte observable el relato audiovisual, es decir, el modo en que está contada la historia a partir de la combinación de los diferentes lenguajes; por ejemplo, interviene para que descubran los diversos efectos que genera la inclusión de ciertos sonidos, imágenes, movimientos de las imágenes, colores y voces en *off*, entre otros, en la historia contada.

Para ello, vemos en el ejemplo que la docente ha seleccionado cuidadosamente los pasajes del cuento digital a los que iba a volver, porque son significativos para analizar estos aspectos; esto requiere que registre, en la planificación de la situación de lectura, en cuáles minutos del video se hallan los segmentos seleccionados.

Lectura de una novela

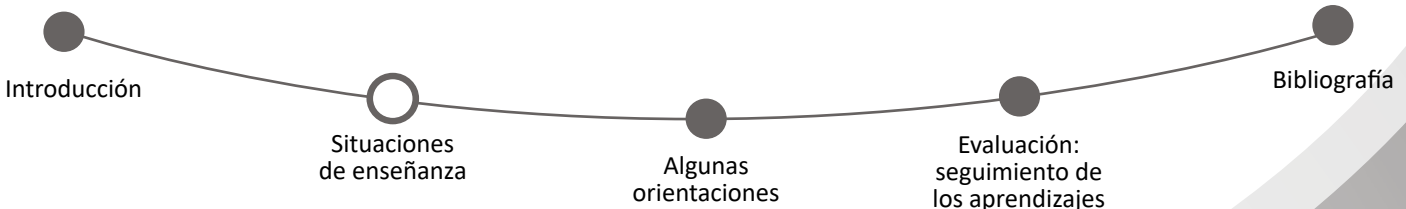
La lectura de novelas a través de la voz de la/el docente permite a los niños y niñas abordar el desafío de enfrentarse a textos más complejos y extensos. De esta manera aprenden prácticas de lectura que les permiten seguir el hilo argumental, reconocer distintos personajes, tramas secundarias, escenarios y voces discursivas propias de este género.

La lectura de novelas como práctica social requiere de otras estrategias y comportamientos lectores que la lectura de los cuentos. Por este motivo, resulta necesario instalarla desde los inicios de la escolaridad.

A continuación, presentamos una propuesta posible para la sala.



Recomendaciones de novelas leídas. Jardín 1 D.E. 2, sala de 5 años.



El/la docente comenta a los/las niños/as que comenzarán la lectura de un nuevo libro para leer y disfrutar, y que se trata de una novela.

Como es la primera vez que van a leer este género comparte algunas de sus características: “Esta vez recibimos un libro muy diferente de los que venimos leyendo, es una novela. Y una novela es distinta de los cuentos, de los *limericks*, de los poemas. La novela se escribe como los cuentos, hasta el final del renglón, pero es una historia mucho más larga que las de los cuentos, aparecen muchos más personajes y también pasan muchas más cosas. Generalmente tiene muchos capítulos”.

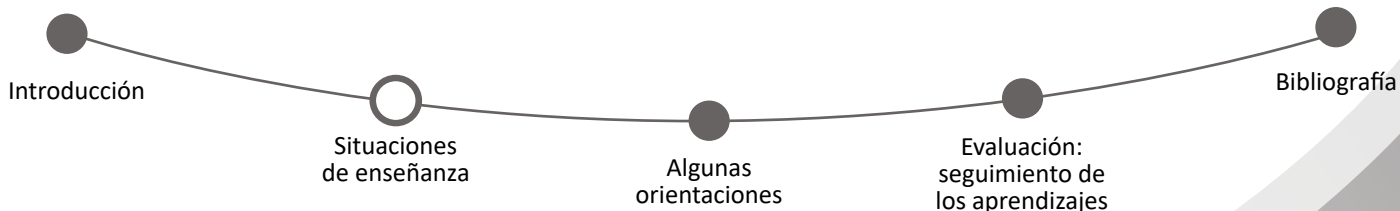
También puede mostrar el índice donde figuran los capítulos: “Como ya aprendimos, algunos libros tienen un índice que nos ayuda a ubicar los distintos cuentos y el índice de una novela nos ayuda a saber en qué páginas están los diferentes capítulos”.

Como siempre, la maestra espera las respuestas de los/las niños, les pregunta en qué se fijaron para dar esas respuestas y les ayuda a distinguir las funciones de los números. Luego lee el listado de los títulos de los diferentes capítulos de la novela, si lo hubiera, para que los/las niños/as puedan anticipar qué va a pasar en esta historia.

Generalmente, en las primeras páginas el lector se encuentra con una dedicatoria e información del autor o autora, y del ilustrador o ilustradora, que la maestra comparte con los/las niños/as. Esto favorece también la construcción de sentidos sobre la obra.

Como lo hace cuando lee los cuentos, el/la docente lee el capítulo tratando de transmitir los diferentes efectos que la obra produce. Después de leer, abre un espacio de intercambio para que los/las niños/as tengan la posibilidad de compartir los efectos que el capítulo produjo y sus interpretaciones. Si surgen diferentes interpretaciones sobre lo leído, el/la docente vuelve a leer la parte del texto que los ayude a comprenderlo mejor.

También comparte con los/las niños/as los propios impactos personales que la obra produce: “A mí me encantó la parte que dice...”. Puede proponerles analizar el sentido de las ilustraciones: “Presten atención a las ilustraciones que hace el dibujante al final de cada capítulo. ¿Cómo lo hizo en el primer capítulo? ¿Qué diferencia tiene con el segundo? Veamos qué dibuja el ilustrador al final en los próximos capítulos”. También puede finalizar el intercambio con una pregunta que genere intriga respecto de lo que acontecerá el siguiente capítulo y, entonces, surja el deseo de continuar la lectura.



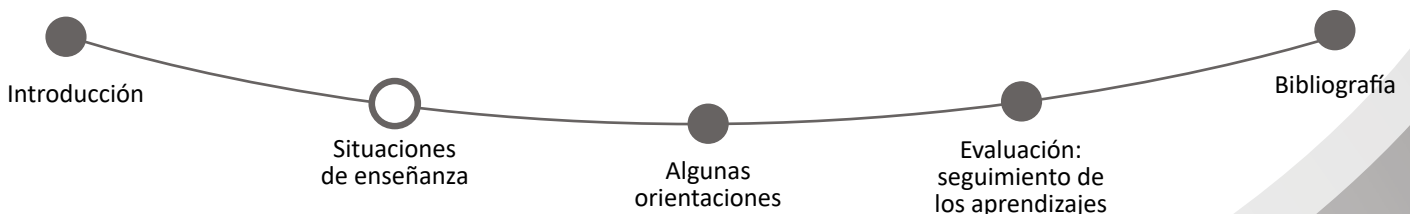
El/la docente planifica junto a los/las niños/as los días de la semana en que irán leyendo los capítulos de la novela. Para ello podrá utilizar el calendario de la sala o una agenda de lectura con los capítulos correspondientes, que se señalan a medida que se leen.

También les plantea un problema por resolver: “¿Cómo les parece que podemos hacer para saber hasta dónde leímos y para seguir leyendo desde ahí mañana?”. A partir de este interrogante pensarán en diferentes alternativas. Quizás algunos/as niños/as propongan registrar el número de la página o doblar la punta superior de la hoja porque han visto que esta es una práctica habitual de algún integrante de su familia. En este intercambio, la docente también puede proponer otras opciones: “Podemos colocar un señalador en la última página que leímos, así cuando continuemos con la novela vamos a volver rápidamente al lugar donde la dejamos”. De esta manera se muestra qué hacen los lectores para recuperar rápidamente el lugar desde donde continuar la lectura.

Antes de emprender la lectura de cada nuevo capítulo se pueden tomar unos minutos para recordar el anterior. Si fuera necesario se releen algunas partes para traer a la memoria lo sucedido (esta práctica también ayuda a recuperar lo leído para quienes no hayan estado presentes durante la lectura). Al terminar la lectura se abre un intercambio sobre lo leído para compartir sentimientos, impresiones y reflexiones acerca de lo que se dice en la historia, cómo está contada y lo que las imágenes muestran. Estos espacios promueven que los lectores vayan cada vez comprendiendo mejor las historias leídas.

Exploración de libros e intercambio entre lectores

Es muy importante que el/la docente, con continuidad dentro de la sala a lo largo del año, seleccione y decida qué leer¹, pues, de este modo, brinda a los/las niños/as oportunidades de apreciar la diversidad de historias, los modos particulares de utilizar las palabras que tienen los/las autores/as, y los diversos géneros, para fomentar así el placer por la lectura. En otras oportunidades, promueve situaciones para que pongan en juego sus propios criterios a la hora de decidir aquello que desean leer. Así, se promueve, desde muy pequeños/as, una manera personal de vincularse con los textos.



Escuela Infantil 11 DE 19



JII 13 DE 4



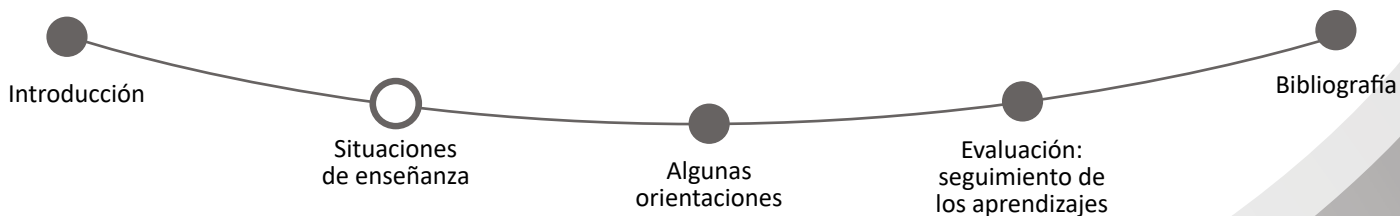
Remida



Espacios organizados para disfrutar del encuentro con la lectura.

El/la docente organiza una mesa de libros disponiendo una cantidad de materiales más o menos equivalente al número de alumnos/as presentes, y así garantiza que todos los niños y niñas tengan oportunidades de seleccionar qué leer. Es importante incluir libros que ya se hayan leído dentro de la sala y del jardín, puesto que esta es una valiosa oportunidad para que se encuentren personalmente con ellos. También es posible incorporar otros libros novedosos.

Pueden tomarse diferentes criterios para el armado de la mesa de libros, por ejemplo, un tipo de género, un autor determinado, una temática específica, etcétera. (Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Educación Inicial, 2011).



Es importante en esta situación generar las condiciones para que los/las niños/as pongan en juego buenos criterios a la hora de seleccionar; el/la docente puede acompañar esta elección: “Este, que es de piratas, seguro que te va a gustar”; “Aquí hay un libro de Graciela Montes, seguro que te va a gustar porque disfrutaste mucho *Las velas malditas*”. Por supuesto que las posibilidades de los/las niños/as para elegir las obras con criterios cada vez más literarios dependen fuertemente de las oportunidades en que el/la docente ha leído dentro de la sala y ha permitido conversar acerca de lo leído.

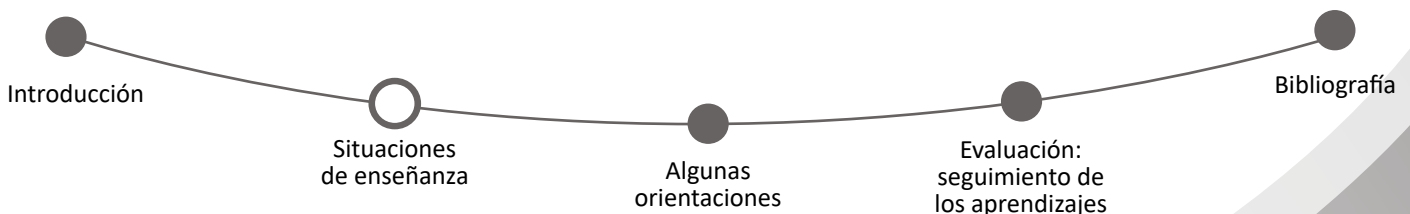
También se puede comunicar a los niños y niñas que, si no pueden leer algún título de su interés, tendrán posibilidades de seleccionarlo en la siguiente oportunidad. Por este motivo resulta fundamental que se proponga la exploración de libros con continuidad.

Como un lector que recomienda sus lecturas, antes de que seleccionen qué leer, el/la docente informa datos de algunas obras ofrecidas, tales como el autor, el título, la editorial, la colección. Lo hace cuidando que la situación no se torne rígida. Así pone a los/las niños/as en contacto con estos datos de la cultura escrita y genera expectativas y deseo por leer: “Aquí está *Monigote en la arena*, de Laura Devetach, autora argentina, un libro que tiene otros cuentos de la autora, todos de una colección llamada Libros del Malabarista, de la editorial Colihue. *Acá (mostrando el índice)* donde dice ‘índice’ están los nombres de todos los cuentos”; “También traje *Cambios*, de Anthony Browne, que tiene unas ilustraciones muy particulares. Hay que mirarlas bien para descubrir lo que pasa en el cuento”; “En el bosque nada es lo que parece (*leyendo la contratapa del libro*). ¿Por qué piensan que dice eso? ¿Qué pasará en esta historia?”; “Les traje *Haiku*, un cuento precioso de Iris Rivera, que a mí me encanta por la dulce historia que cuenta y las bellas imágenes que ilustró María Wernicke”.

Esta intervención también favorece que los niños y las niñas nombren paulatinamente los libros por su título, reconozcan a sus autores e ilustradores, descubran la importancia de la reseña y de la colección en la contratapa para elegir qué leer, expresen opiniones sobre lo leído, recomienden lo leído, entre otras prácticas lectoras.

Posteriormente, propicia la lectura individual para que experimenten un momento personal de acercamiento al libro. Seguramente algunos/as observarán las imágenes y realizarán anticipaciones a partir de ellas; quizás otros/as traten de leer algunos pasajes señalando con el dedo porque conocen el relato a partir de la lectura de la/el docente.

Mientras exploran, el/la docente también puede leer un libro que ha seleccionado en silencio de manera individual frente a ellos/as. Asimismo, si observa que la curiosidad por los libros decae, puede intervenir intercambiando opiniones acerca de lo leído y releyendo para corroborar las anticipaciones de los/las alumnos/as, leyendo algún pasaje



de la historia que resulta interesante, haciendo referencia a ciertos datos que aportan las imágenes a la historia o haciendo notar la belleza de una expresión o una ilustración.



Intervención de la docente durante la exploración.

Seguidamente, propone leer por parejas a fin de que los niños y las niñas tengan oportunidades de compartir las obras leídas y enriquecer sus interpretaciones. Por último, organiza intercambios colectivos para que comenten sus experiencias con los libros. En estos momentos interviene para que circulen opiniones y comentarios sobre la historia, el modo en que está contada, las ilustraciones, y puede compartir los propios. Puede leer fragmentos de los libros a solicitud de sus alumnos/as o por propia iniciativa, para ampliar o corroborar las anticipaciones.



Las niñas y los niños leen y comparten sus lecturas.

En los siguientes videos de la Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa, se pueden observar dos fragmentos de clase que muestran la presentación de una mesa de libros de la biblioteca de la sala:

- [“DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización. Lectura de los alumnos en materiales informativos”](#)
- [“DGCyE- Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización. Elección de libros, exploración e intercambio”](#)

Rondas de lectores

Es una situación en la que los alumnos/as seleccionan un cuento para leerles a sus compañeros/as. Resulta muy productiva ya que son los niños y las niñas los que se transforman en lectores e incorporan el lenguaje que se escribe. Muchos/as docentes organizan esta situación invitando a algún adulto de la familia para que se lo lea reiteradamente, y, si no es posible, es el/la docente quien que se encarga de hacerlo. Resulta muy interesante observar cómo los niños y las niñas se ciñen a las palabras del autor, y en su media lengua incorporan vocabulario y maneras de decir propios del texto literario (“vais a creer”, “saben de algún lugar donde pueda quedarme, le preguntó”, “a una pequeña casa en el medio del bosque”, “¿puedo pasar? Pero nadie respondió”).

El/la docente construye con los/las niños/as una agenda con lectores del mes, quienes semanalmente comparten la lectura del cuento elegido con el resto de sus compañeros/as. Algunos/as deciden organizar la lectura con lectores simultáneos en pequeños grupos; otros/as se animan a leerlos frente al grupo completo.

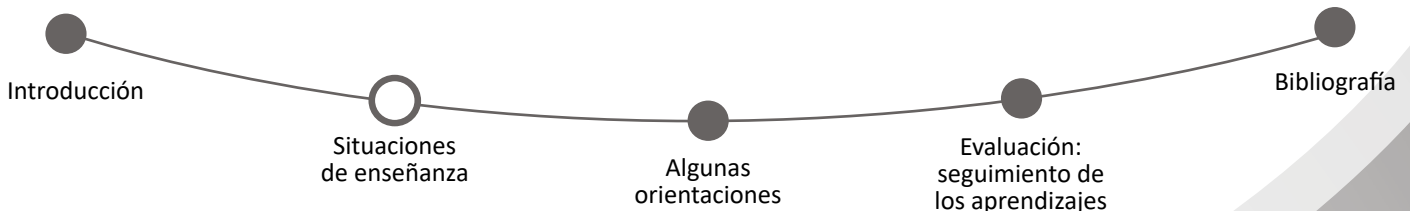
En los siguientes videos se puede observar la lectura de algunos pequeños lectores: una niña ensayando en la lectura de un cuento en el hogar para, luego, compartirla con sus compañeros/as y un niño participando en la ronda de lectores en la sala (JIC 6 DE 17):



["Lara ensayando la lectura de un cuento en su hogar"](#)



["Benjamín leyendo a sus compañeros/as en una ronda de lectores"](#)



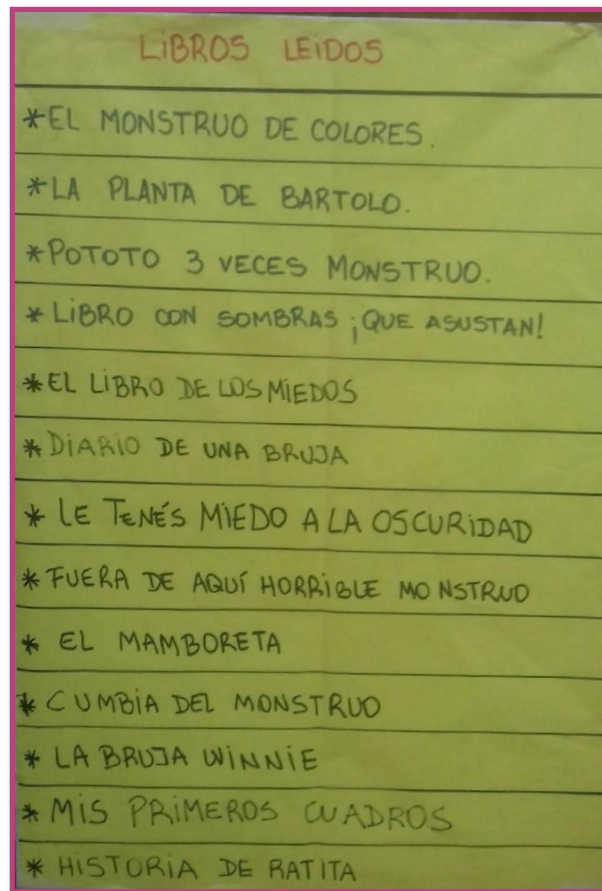
Las agendas de lectura

Para llevar un registro de las obras que se leen en la sala (en algunas ocasiones seleccionadas por la maestra, en otras, elegidas de manera compartida con los/las niños/las), se sugiere agendarlas. Para eso, se propone escribir, en un afiche dispuesto en un lugar determinado de la sala, un listado de los títulos que se leerán y su distribución en el tiempo (lecturas de la semana o del mes).

De este modo, antes de leer la obra, el/la docente anuncia el título y solicita que lo encuentren en la agenda para marcarlo. Así genera situaciones para que los/las niños/as lean por sí mismos/as con claros propósitos sociales.

Veamos un ejemplo:

La maestra de la sala de 4 años ha planificado desarrollar un recorrido literario de personajes, específicamente, la lectura de cuentos con lobos. En una de las sesiones, presenta el cuento y solicita que encuentren el título en la agenda para registrar su lectura: “¿Dónde les parece que dice “Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge”?”



TÍTULO DEL CUENTO	LEÍDO
CAPERUCITA ROJA	
LOBOS	
CAPERUCITA ROJA TAL COMO SE LO CONTARON A JORGE	
POBRE LOBO	



Los/as niños/as seleccionan el título correspondiente: CAPERUCITA ROJA. Sin embargo, la/el docente les solicita justificación de sus anticipaciones puesto que el propósito de la situación consiste que coordinen informaciones para aprender a leer: “¿Por qué piensan que es ahí? ¿En qué se fijaron para estar seguros?”

Los/as niños/as recurren a nombres conocidos u otras fuentes de información en la sala para anticipar donde dice “Caperucita empieza como *Camila*, como *camello*”. Entonces, la/el docente propone buscar estas palabras en el ambiente alfabetizador para relacionar la escritura de estos textos con el título que están localizando: “Traigan el cartel donde dice *Camila* para saber en qué título puede decir entonces *Caperucita Roja*”.

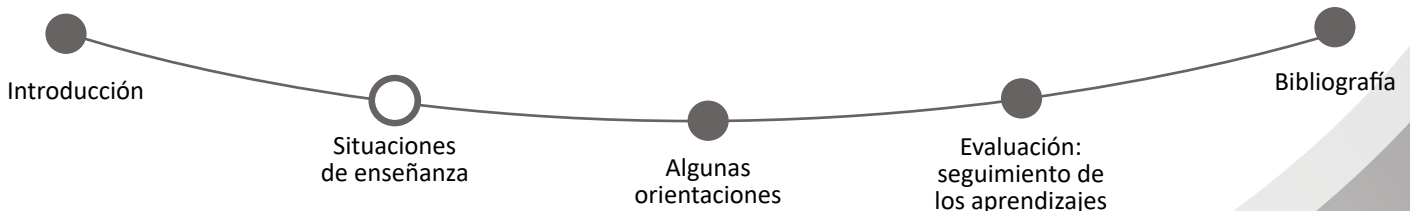
Además, contraargumenta: “Fíjense que este título también comienza como el nombre *Camila* y como *camello*”. Esta intervención favorece que no solo se centren en el inicio del título que se va a leer sino que, además, recurran a otras informaciones del texto para corroborar sus anticipaciones. Para eso, provee informaciones sobre los aspectos cualitativos de la escritura, las letras: “Podemos fijarnos dónde dice *Roja*, que empieza como *Rodrigo*, miremos en su cartel”. Finalmente, los/las invita a pensar sobre los aspectos cuantitativos: “¿Podrá decir *Caperucita Roja* en todas estas?” (mientras señala CAPERUCITA ROJA TAL COMO SE LO CONTARON A JORGE).

Estas situaciones de lectura de agendas literarias son una gran oportunidad para enseñar a leer por sí mismos/as. Y, si se registran además los momentos de lectura en el calendario, los niños y las niñas aprenden a organizarse temporalmente.

Sesiones simultáneas de lectura en el jardín

Los/las docentes del jardín se organizan para proponer un día de la semana sesiones de lectura que transcurren en simultaneidad. Se trata de espacios institucionales sistemáticos que posibilitan enriquecer las prácticas del lector literario.

ABRIL	MAYO	JUNIO
1er viernes: sesión de lectura de cuentos de autores argentinos.	1er viernes: sesión de lectura de libros álbum.	1er viernes: sesión de lectura de cuentos con animales.
2do viernes: repetición	2do viernes: repetición	2do viernes: repetición
Espacio destinado a la lectura. Horario de inicio de la lectura.		
Horario de fin de la lectura. Retorno a cada sala.		

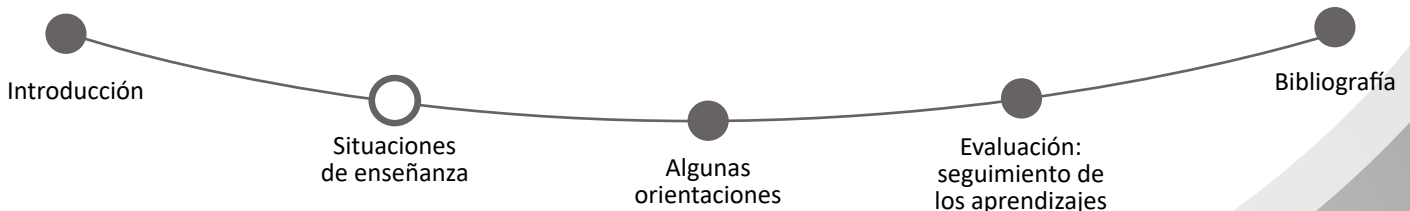


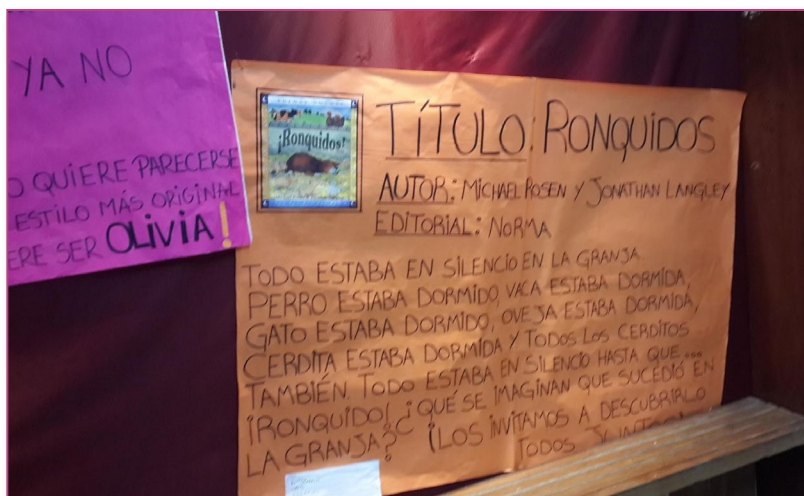
El hecho particular de esta situación didáctica consiste en que se amplía la comunidad de lectores. Esto es así porque, como los niños y las niñas seleccionan con autonomía el cuento que van a escuchar leer, tienen la oportunidad de compartir el espacio de lectura con otros/as docentes y alumnos/as del jardín.

Estas sesiones son una gran oportunidad para enriquecer las prácticas de los lectores, puesto que comparten interpretaciones con niños/as de diferentes grupos y edades, y en consecuencia, con sus diversas experiencias con las lecturas, los libros, los autores, los géneros. Esto sin duda incide en las posibilidades de construcción de, cada vez, mejores sentidos compartidos acerca de lo leído.

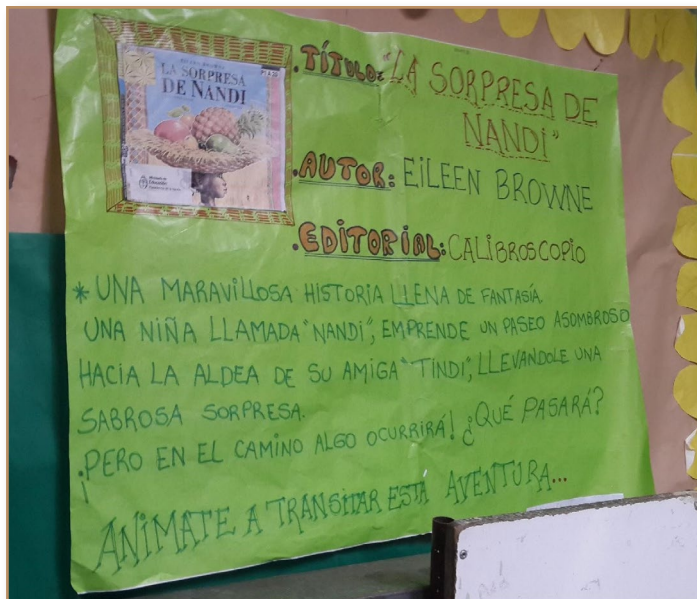
Para ello, los/las docentes comparten espacios de planificación en los que seleccionan los cuentos que se van a leer. Para seleccionar los libros que se leen, tienen en cuenta, como ya fue tematizado en este documento, su calidad literaria; los recorridos de lectura de las diferentes salas, para ampliarlos y profundizarlos; los libros, autores o géneros incluidos recientemente en la biblioteca del jardín o los elegidos por los/las niños/as en propuestas de exploración. En estos espacios también deciden cómo se van a leer y anticipan las intervenciones para el espacio de intercambio posterior a lo leído, que propician que los hablen sobre la historia y el modo en que está contada, y construyan sentidos compartidos, entre otros. También establecen acuerdos acerca de los tiempos de inicio y finalización de las sesiones, las modalidades de desplazamiento y los espacios de lectura, entre otros necesarios para el desarrollo de la propuesta.

Asimismo, elaboran recomendaciones sobre los cuentos que se van a leer, que se ubican en una zona de fácil acceso para los niños y las niñas. Estas recomendaciones se publican a lo largo de la semana en el jardín para que conozcan y se interesen por las diferentes obras que van a leer. Una vez conocidas las opciones literarias, se inscriben en aquella sesión a la que desean asistir consignando sus datos; esta es una muy buena oportunidad para que los niños y las niñas escriban su nombre con un claro propósito social. Cada sesión tiene un cupo de asistentes, a fin de garantizar la distribución de los alumnos/as de las diferentes salas, en las diversas opciones.

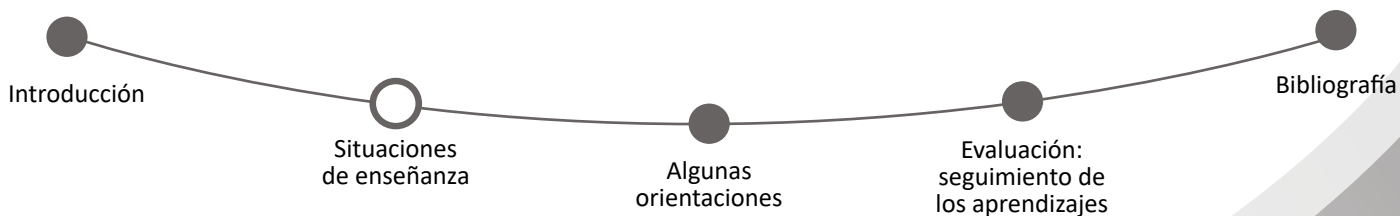




En cada sesión se lee el cuento y se abre un espacio de intercambio entre lectores. Luego, los/as niños/as vuelven a sus salas con su maestro/a habitual y comentan las distintas experiencias de lectura a las que asistieron. La/el docente interviene para propiciar la circulación de los diferentes títulos, colecciones, editoriales, autores, la presentación de los textos leídos, las opiniones sobre las historias y las recomendaciones. Si los/las alumnos/as de un grupo se interesan mucho en un título, puede decidir leerlo en los días siguientes.



Estas sesiones de lectura se desarrollan de manera periódica (quincenal o mensual) a lo largo del ciclo escolar. En algunas oportunidades se repite la selección literaria, para permitir a los niños y las niñas el acceso a otros cuentos que se leyeron en la sesión y que fueron recomendados por otros/as compañero/as.



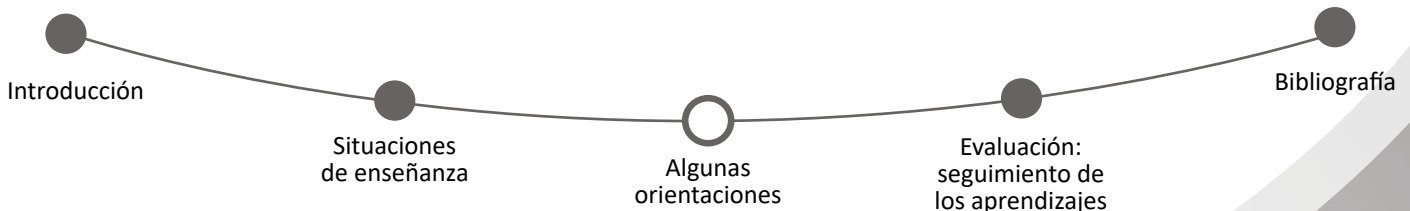
Algunas orientaciones para la organización de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el ámbito de lo literario

Como ya se ha expresado, para que los niños y las niñas se formen como lectores de literatura, el jardín debe garantizar el acceso a la mayor diversidad posible de obras de diferentes de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales, etcétera. Asimismo, debe permitir que las prácticas de lectura en torno a lo literario se desarrollen con continuidad dentro de las salas y otros espacios del jardín. Por este motivo, la organización institucional de la enseñanza de estos contenidos es central.

A continuación, presentamos una propuesta posible de organización en el jardín y en el aula.

Organización anual de las situaciones de lectura en torno a lo literario

	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO/ AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE/ DICIEMBRE
SALA DE 4 AÑOS	Actividad habitual: Lectura de cuentos a través de la/el docente.							
	Cuentos con estructura repetitiva.	Versiones de un cuento clásico.	Cuentos con monstruos.	Libros álbum.	Cuentos de un mismo autor.	Cuentos de diversos autores.	Lectura de una novela.	Lectura de poemas y adivinanzas.
	Actividad habitual: Exploración de libros e intercambio y rondas de lectores.							
Actividad habitual: Préstamo de libros de la biblioteca.								
SALA DE 5 AÑOS	Actividad habitual: Lectura de cuentos a través de la/el docente.							
	Versiones de un cuento clásico.	Cuentos con lobos.	Libros álbum.	Cuentos y poemas de un mismo autor.	Lectura de una novela.	Lectura de <i>limericks</i> .	Lectura de leyendas.	Lectura de obras de títeres.
	Actividad habitual: Exploración de libros e intercambio y rondas de lectores.							
Actividad habitual: Préstamo de libros de la biblioteca.								
Actividad habitual institucional: Sesiones simultáneas de lectura.								



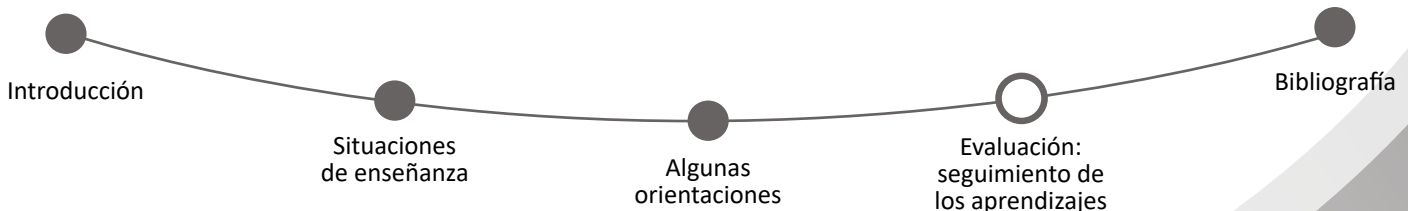
Cronograma semanal de situaciones de lectura en torno a lo literario

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Lectura a través de la/el docente.	Lectura a través de la/el docente.	Lectura a través de la/el docente.	Relectura e intercambio entre lectores.	Exploración de libros. Préstamos de libros de la biblioteca.

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes. Indicadores de los avances de las niñas y de los niños

Si un/a docente lee mucho y lee todos los días, de manera ininterrumpida durante todo el año; si lee diversidad de obras con gran valor estético, de diferentes géneros, tópicos, personajes, tramas, colecciones y autores; si propicia espacios para compartir entre lectores los impactos que las obras producen y para recomendar lo leído; si ofrece oportunidades de elegir y explorar un libro que se desea leer; si favorece la conformación de una comunidad de lectores en el jardín, al finalizar la sala de 5 años los niños y las niñas habrán fortalecido la construcción de las siguientes prácticas:

- Seguir la lectura de la/el docente por lapsos cada vez más prolongados.
- Anticipar lo que se va a leer, considerando lo que se conoce del género, del tema o de los personajes.
- Opinar sobre las obras leídas y escuchan las opiniones del grupo.
- Solicitar a la/el docente relecturas para controlar las interpretaciones.
- Decidir con mejores criterios qué desean leer o escuchar leer.
- Establecer cada vez más relaciones entre los textos leídos.
- Recurrir a la biblioteca de la sala para solicitar en préstamo textos en papel y en soporte digital que desean leer.
- Compartir con otros lo que leyeron y recomienden las obras.
- Leer por sí mismos/as textos en torno a lo literario, y establecer relaciones cada vez más ajustadas entre lo que se sabe o se piensa que el texto dice y la escritura en sí misma.

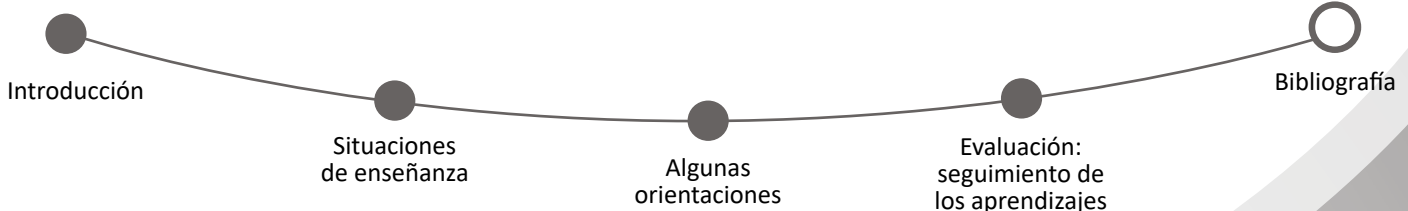


Bibliografía

- Bajour, C. (2009). [“Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”](#). *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 253.
- _____ (2010). [“La conversación literaria”](#). *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 282.
- _____ (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). [“El libro álbum en Argentina”](#). *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 107.
- Carranza, M. (2012). [“Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil”](#). *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 313.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (2010). *Literatura Infantil y Alfabetización Inicial. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, Literatura Infantil y Didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Corral, A. I. (2012). [“Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial”](#). Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Argentina: Comunicarte.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, Argentina: DGCyE.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación (2019). *Diseño Curricular para la educación inicial. Niños y Niñas de 4 y 5 años*. CABA: Ministerio de Educación e Innovación.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Molinari, C. (2002). “Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes”. *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto* 5. 61-77.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Siro, A. (2014). “El libro álbum: el género, los lectores y los mediadores”. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Biblioteca Solidaria. Programa de Lectura y Escritura en Español, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Uruguay.
- Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial (2011). *Presentación de libros y lectura por parte del maestro en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Notas al final

- 1 Es necesario tener en cuenta los criterios de selección de las obras que se van a leer. Este tema será desarrollado en un próximo material.





Vamos Buenos Aires