



DOCUMENTO DE TRABAJO N° 2/2023

Libros para aprender en la educación inicial

Orientaciones Equipos NI-CEC

“Libros para aprender se inscribe en el marco de una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros esenciales para el aprendizaje, tanto libros escolares como obras literarias que fomentan la lectura autónoma y las actividades en el aula”.¹

La presencia de libros -en los jardines y CEC- constituyen una oportunidad para aprender a leer, a escribir, a hablar y a participar de la cultura escrita como bien público. En esta oportunidad los CEC reciben los libros, que recibieron las niñas y los niños del nivel inicial, para conformar las bibliotecas de la sala.

Las niñas y los niños que ingresan al jardín, a la escuela o a los CEC tienen diversas experiencias respecto a los acercamientos a la lectura que han realizado antes de incorporarse al sistema escolar. Algunas y algunos saben leer, otras y otros aún no pueden hacerlo de manera autónoma, pero les han leído cuentos, tiene hermanas y hermanos que asisten al jardín o a la escuela a quienes ven leer; o bien, han participado de instancias en que las adultas y/o adultos con quienes conviven realizan diversos actos de lectura; otras y otros niñas y niños, de la misma edad, probablemente no tuvieron experiencias de lectura como las que se presentarán en las escuelas, jardines o CEC. Este punto de partida desigual, constituye una responsabilidad de las instituciones para que se lea y se converse mucho sobre los libros y para que ese saber esté disponible no solo para quienes puedan tener acceso por sus condiciones individuales.

Los libros aportan a la formación de las lectoras y lectores, porque permiten alcanzar el poder de las palabras. De esta manera posibilitan dominar el lenguaje asociado al pensamiento, y descubrir que hay palabras para decir lo que tenemos en nuestro interior. Es por eso que con los libros se aprende a explorar el significado aparente -lo no dicho- y descubrir qué decir para causar ciertos efectos, aún cuando niñas y niños no lean en forma autónoma.

Leer, escuchar, hablar sobre lo leído y escribir a partir de tomar prestadas algunas palabras de los libros permite desarrollar nuevas maneras de estar en el mundo. Es decir, se enseña a entender el mundo y ese aprendizaje queda para toda la vida. Asimismo, los libros

¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/librosparaaprender>





aportan a la formación de niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos a partir de un saber que se constituye en colectivo, compartido y común.

La presencia de los libros desde el Nivel Inicial

El acercamiento de niñas y niños, desde edades tempranas, a las obras literarias -poéticas, narrativas o dramáticas-, amplía las posibilidades de enriquecer su representación del mundo y de acceder al poder de la palabra. Del mismo modo -ese acercamiento- constituye oportunidades para que comiencen a ejercer los quehaceres de lectoras y lectores y escritoras escritores aún cuando no lean ni escriban convencionalmente.

Durante mucho tiempo, las prácticas de lectura y escritura como tales ocuparon un lugar secundario en la escena escolar. Esa falta de protagonismo contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Por tal motivo, es fundamental que -desde el ingreso a los jardines- se generen las condiciones propicias para que las niñas y los niños se apropien de esas prácticas y para que éstas no sean patrimonio exclusivo de las personas que nacen y crecen en medios letrados.

No se trata sólo de propiciar un acercamiento a “las primeras letras”. Cuando niñas y niños, crecen en ámbitos con presencia de libros y de personas lectoras, empiezan a diferenciar entre leer y comentar las imágenes de un libro, a reconocer el modo de organización del espacio gráfico, distinguiendo entre lo que es dibujo y lo que no lo es, a reconocer el aspecto ordenado y lineal de las marcas escritas, así como su variedad interna, a saber que las “maneras de decir” escritas son diferentes a las de la oralidad, y, entre otras cosas, empiezan a conocer y tener disponibles “palabras seguras” para escribir otras y para realizar estrategias de lectura como las anticipaciones.

Emilia Ferreiro (1999) plantea que:

“Un ambiente en el cual se pueda aprender, debe tener libros, debe dejar circular la información sobre la lengua escrita. El ambiente en sí mismo no alfabetiza. La sola presencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su ausencia garantiza desconocimiento. Si queremos que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir, para que los niños puedan plantearse preguntas sobre ella por lo menos dentro del aula. Del mismo modo, el maestro incorpora la consulta a los libros, refiere y deriva una y otra vez a las escrituras disponibles en el aula, lee para los niños, lee para sí, los niños lo ven escribir.” (Ferreiro, E. 1999, p.217).

El sentido de los libros y las letras





En el marco del programa [Libros para aprender](#), las niñas y los niños recibieron libros para su biblioteca personal. La diversidad de títulos, géneros, autores y tipografías serán oportunidades para que las y los docentes planifiquen variadas situaciones de enseñanza con diferentes contenidos y propósitos didácticos.

En ese sentido, si el contenido son las **prácticas de lectura y escritura**² y el **lenguaje que se escribe**³, es decir, si la intención didáctica es la formación literaria, es fundamental planificar **itinerarios de lectura**⁴ donde las y los docentes lean y abran espacios de intercambio, ya sea al interior de las salas/aulas como en diversos reagrupamientos⁵ entre estudiantes de diferentes grupos.

En cambio cuando el contenido se focaliza en el **sistema de escritura**⁶, es posible seleccionar algunos de los títulos para que -luego de la lectura a cargo de docentes y de haber conversado mucho sobre ellos- se planifiquen situaciones de lectura y escritura por sí mismas/os. En este sentido, las obras que estén escritas en imprenta mayúsculas y/o que incluyan formas versificadas serán las apropiadas.

Las **formas versificadas**⁷ tienen características particulares que permiten que las/os niñas/os se centren directamente sobre algunos aspectos del sistema de escritura. La extensión de la emisión, que es regular de un verso a otro, las rimas, y las repeticiones, son características peculiares de estas formas que atrapan a las y los pequeñas/os estudiantes, y permiten -a través de un acceso “amigable”- la reflexión sobre aspectos del sistema de escritura. Al mismo tiempo, estas particularidades permiten que sean aprendidas de memoria como condición fundamental para que puedan ejercer estrategias de lectura a partir de la anticipación de lo que piensan que dice -porque lo saben de memoria- y de esta

²Las **prácticas de lectura y escritura** hacen referencia a los quehaceres que lectoras/es y escritoras/es ejercen fuera de las instituciones educativas como contar y recomendar cuentos, citar fragmentos leídos con diversos propósitos, leer una novela, escuchar leer o leer, escribir, revisar, tomar nota, producir borradores. Son contenidos que se enseñan cuando pueden ser ejercidos.

³ El **lenguaje que se escribe** designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial. Es un lenguaje específico que se hace presente en las obras literarias y la presencia de ellas en instituciones educativas permite avanzar a niñas y niños como lectores y como escritores.

⁴ Llamamos **itinerarios** a un recorrido de lecturas que se organiza alrededor de un conjunto de obras bajo algún criterio. Desde el punto de vista de la formación de las/os lectoras/es esta propuesta permite poner en valor las relaciones entre las historias, realizar asociaciones e identificar recurrencias en los textos.

⁵ Las **sesiones simultáneas** de lectura son una propuesta de reagrupamiento de estudiantes enunciada en el documento de la Dirección Provincial de Educación Inicial “Libros para aprender en la educación inicial. Infancias lectoras”. Febrero 2023.

⁶ El **sistema de escritura** alude al sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en el sistema alfabético por letras, signos y relaciones entre esos elementos.

⁷ Las coplas, poemas, adivinanzas, canciones o rondas infantiles son ejemplos del género representado como **formas versificadas**.





forma evitar la adivinación y el deletreo. Las niñas y los niños pueden leer anticipando qué dirá a partir de considerar algunos índices cuantitativos y cualitativos⁸ porque cuentan con un contexto⁹ verbal, gráfico y situacional. Es decir, “no quedan solos frente a los textos”.

Considerar la **tipografía de los textos** es otra condición didáctica¹⁰ a prever por la o el docente en el marco de situaciones de lectura y escritura por sí mismas/os. El tipo de letra está vinculado al uso social y sus propósitos comunicativos. Los anuncios publicitarios, las marcas en los etiquetados, los titulares de los diarios, los pie de fotos en los noticieros, los cuentos, las novelas, los mensajes y publicaciones en las redes sociales, suelen escribirse en imprenta. En cambio, las escrituras más íntimas como notas entre familiares o recordatorios personales, pueden realizarse en letra cursiva. Pero no es el tipo de letra el que hace que las niñas o niños se transformen en usuarias/os usuarios autónomas/os de la lengua escrita.

La letra **imprenta mayúscula** es el tipo de letra usado para situaciones de lectura y escritura por sí mismos. A las niñas y los niños les ayuda a determinar el trazado de las formas convencionales y permite que se centren en los problemas de escritura que están aprendiendo: cuántas letras, cuáles y en qué orden colocarlas, algo que no podrían identificar en “los tipos enganchados” de la letra cursiva. Asimismo, para las y los docentes, proponer que las y los estudiantes escriban y lean en imprenta mayúscula durante la alfabetización inicial, les permite hacer intervenciones específicas como “el tapado de

⁸ Los **índices cuantitativos** hacen referencia a la extensión del texto o a las partes que lo integran; las partes pueden ser la cantidad de marcas/letras que forman una palabra o la cantidad de segmentos que forman un enunciado/oración. Los **índices cualitativos** refieren al valor sonoro de algunas letras que integran una palabra. Pueden identificar el valor de letras iniciales, finales o que integran un enunciado para verificar o rechazar sus hipótesis sobre lo que está escrito o lo que dice el texto.

⁹ El **contexto verbal** es la información que dan las/os docentes que permite a las/os niños anticipar lo que estará escrito. Por ejemplo, “*vamos a buscar el título de Caperucita roja entre estas tres fichas. En una dice Caperucita Roja, en otro Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge y otra dice "Una Caperucita Roja"*”. El **contexto gráfico** puede ser una imagen, un dibujo que acompaña el texto, la tipografía o la disposición del enunciado. Esta información disponible colabora para que puedan hacer anticipaciones, pero no para “leer las imágenes”, ya que lo hay que leer es el texto. El contexto gráfico “acompaña” la construcción de sentido del texto, y en estos casos también niñas/os lo utilizan como otra pista más para validar la interpretación de lo escrito. El **contexto situacional** sitúa a las/os chicos en situación de lectura. Es decir, les permite saber qué se lee, para qué... Recorta el universo de todo lo posible a leer. Por ejemplo: *no son todos los nombres posibles. Son los nombres de los personajes del cuento leído o los de la sala/aula.*

¹⁰ Las **condiciones didácticas** son las decisiones que toman las/os docentes para acercar la enseñanza al aprendizaje y que sean posibles los avances. Pueden ser: los materiales que se prevén para una clase, el tipo de letra que presentan los textos, los posibles reagrupamientos, las preguntas que realizan las/os docentes, los tipos de problemas de enseñanza con diversas complejidades -según los estados de conocimientos de las/os niños- la extensión de los textos que se eligen, las fuentes de información disponibles, etc.





partes”, el trabajo con equipos de letras y la problematización de escrituras de palabras con sílabas complejas que presenta “desorden y omisiones” de letras durante el momento más avanzado en el proceso de adquisición del sistema de escritura convencional.

En relación a la letra **imprenta minúscula** -las niñas y los niños- la aprenden por el contacto frecuente con obras de circulación social. Por eso, es fundamental su presencia en las salas y aulas para ser leída y comentada por las y los docentes. Las autoras y autores de obras literarias no escriben pensando en la enseñanza del sistema de escritura, si así fuera los textos perderían la calidad literaria de sus historias y relatos. El uso de la imprenta mayúscula como el de la **letra cursiva** tiene un fuerte propósito didáctico. En el primer caso, permite pensar en las letras, y en el segundo, en el uso de mayúsculas y en la segmentación entre palabras, contenidos propios del proceso de alfabetización.

Bibliografía

- Torres, M. y Ulrich, S. (1994). *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Segunda parte: La letra imprenta y la letra cursiva. Buenos Aires. Aique.
- Kuperman, C., Grunfeld, D., Castedo, M., Torres, M. y Cuter, M.(2012). *Módulo 3: La enseñanza de la lectura y la escritura*. En: Serie Temas de Alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.google.com/url?q=http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf&sa=D&source=docs&ust=1677420619764918&usg=AOvVaw1QojmylLYVQ2ELGOeozTab>
- Castedo, M. y J. Ricardo. (2022). Clase N° 1: *Hacia una comunidad de lectores y escritores. Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario*. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

