

“Es apenas una idea, señor Zorro”

Secuencia para primer ciclo

María Alejandra Parodi Machado | Maestra. Formadora del Proyecto Formación en Territorio de PAEPU.
María Silvana Puleri Aguilera | Maestra de Escuela de Tiempo Completo.

¿Qué pasa en la escuela que la enseñanza de la lectura sigue siendo un gran desafío? ¿Qué hace que a los niños les cueste tanto apropiarse de esta actividad tan necesaria para la vida en sociedad? Según Lerner (2001), la escuela ha despojado a la lectura de sus múltiples funciones y la ha convertido en una actividad artificial, donde el objetivo de la presencia de la lectura en el aula es solamente aprender a leer. Generalmente se enseña letra a letra, palabra por palabra, línea a línea, cuando los lectores expertos usan diferentes modalidades para leer, según su propósito. Muchas veces, la escuela propone textos para aprender a leer creyendo que, si se sabe decodificar, vendrá luego la lectura entre líneas, la lectura en diagonal para aceptar o descartar un texto, el amor a la lectura, la lectura autónoma, el niño que elige leer.

«...el análisis de los textos sólo puede ser descendente (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto “objeto lingüístico abstracto”.» (Bronckart, 2007:78)

El aporte del autor nos interpela a pensar y planificar la enseñanza de la lectura desde otra óptica y como actividad que trasciende la sonorización de la letra o de las palabras, en búsqueda del significado para construir sentido. La identificación de las regularidades pertenecientes al texto se orienta al estudio de los distintos niveles de organización de la lengua, a la reflexión de los recursos gramaticales que conforman el modo de decir en el texto. Cuando reflexionamos sobre cómo y de qué forma lo dijo para crear un efecto determinado, podemos priorizar o focalizar en un nivel de organización de la lengua, pero siempre dentro del texto y con relación a la situación de enunciación. La lectura a través del maestro apunta a que el maestro sea mediador entre las formas de decir de la escritura perteneciente a un género determinado y analizadas desde los niveles de estudio de la lengua, y el niño con su interés por saber de qué se trata.

«En las situaciones en las que los alumnos leen o escriben a través del maestro, los contenidos se encarnan en los quehaceres del lector/escritor 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.» (Kaufman y Lerner, 2015:14-15)

Para que un niño sea lector, sus experiencias con la lectura desde el inicio necesariamente tendrán que ser placenteras, el placer de leer se enseña de primera mano. Desde muy pequeños, aun cuando los niños no pueden leer por sí mismos, pues no dominan la decodificación por estar en proceso de adquisición del sistema, son capaces de comprender las historias de la literatura presentadas a través de la voz del maestro.

Las historias muestran que existe un lenguaje distinto al de la vida cotidiana. La escuela es y ha sido por excelencia el lugar donde el niño se pone en contacto con obras, textos y propuestas que no están en otro lugar. La escuela enseña a leer y a escribir desde el momento en que el niño ingresa a la institución, es una tarea que inicia en tres años y se extiende durante toda la escolaridad.

Por esto se hace necesario pensar los proyectos de centro en clave *colectivo-institucional* —en este caso, el proyecto de primer ciclo— para dar coherencia y unificar criterios. Es en este espacio donde nos preguntamos y acordamos sobre algunos aspectos, por ejemplo: ¿qué entendemos por lectura y escritura? ¿Qué documentos nos avalan? ¿Qué vamos a enseñar y para qué? ¿Qué concepciones de la lengua sustentan nuestras prácticas? ¿Con qué criterios seleccionamos los textos a trabajar? ¿Es posible darle continuidad al proyecto, para lograr efectos positivos en el aprendizaje? ¿Qué condiciones favorecen el desarrollo del proyecto de primer ciclo?

Se está pensando en *escuelas con espacios alfabetizadores* que le permitan al niño circular en lugares donde los soportes textuales sean coherentes y reflejen criterios comunes. Donde el niño pueda transitar y recurrir a los diferentes modos de decir. El proyecto de primer ciclo impone, en cierta medida, la movilidad de los niños en diferentes lugares de la escuela o entre escuelas, por ende resulta sumamente importante pensar y planificar de qué manera la escuela se transforma en un espacio alfabetizador. Esto supone que los soportes (escritos, carteles, papelógrafos, presentación de autores) que rodean al niño dentro y fuera del salón reflejen coherencia didáctica.

Es tarea del docente definir qué lugar ocupa la selección de textos dentro del diseño de la secuencia didáctica. ¿Qué recursos están presentes en el texto para potenciar los aprendizajes? ¿Qué recursos literarios empleados por un autor nos interesa trabajar? ¿Qué se quiere que escriban los niños?, ¿qué lugar tienen las escrituras intermedias?, ¿qué lugar tienen las situaciones de lectura y de escritura a través del maestro? ¿Qué lugar ocupa la validación de estas escrituras? ¿Qué espacio de reflexión sobre lo que se escribe está previsto? ¿Cómo promovemos la reflexión sobre la lengua para hacer conscientes los recursos que enseñamos?

Como colectivo, ¿qué concepto o idea de *proyecto* tenemos? ¿Cómo y qué entendemos por *secuencias didácticas* en el proyecto de primer ciclo?

«Las **secuencias didácticas** tienen propósitos específicos que aportan al logro de los propósitos didácticos por excelencia de la escuela: formar lectores y formar escritores, alfabetizar a los niños en los tiempos esperados y con relativa calidad respecto al manejo de la lectura y de la escritura.» (Torres, Cuter y Kuperman, 2012:8)

Las instancias de lectura dentro del proyecto se pueden articular mediante una secuencia que les permita a los niños ponerse en contacto con diferentes expresiones de un mismo género, como forma de ir modelizando lo que se quiere enseñar. La intervención planificada del docente permitirá acceder a los distintos modos de decir para construcción del sentido. La secuencia se articula con el proyecto para sistematizar instancias de lectura y de escritura con propósitos claros y definidos.

El *Documento Base de Análisis Curricular* (ANEP, CEIP, 2016:15), en sus objetivos generales, apunta a: «**Sensibilizar en el texto literario (...) Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua...**», lo que implica pensar en la articulación de la lectura, la escritura y la gramática desde el género literario, reconociendo implícitamente las múltiples posibilidades que este nos ofrece. No es una selección inocente, por el contrario focaliza la enseñanza desde la producción histórico-cultural para que el niño aprenda sobre la lengua y se forme como ciudadano crítico, con derecho a acceder a la cultura universal, clásica y contemporánea.

Secuencia para primer ciclo: Lengua

- Énfasis en Lectura
- Texto seleccionado: *Mi cumpleaños de suerte* (Kasza, 2018)

Objetivos de la secuencia

- **Promover el contacto con los textos para construir sentidos desde la lectura.**

Mediante la lectura a través del maestro y por sí mismos, la secuencia apunta a conocer los recursos lingüísticos propios de las obras de una autora contemporánea y destacada por sus producciones.

- **Análisis estilístico de las obras de un autor para identificar recursos lingüísticos propios.**

Los textos de Keiko Kasza resultan pertinentes, pues la trama es sumamente atractiva y recreativa para los niños. El uso de las reiteraciones, el estilo directo y la forma de preguntar de los personajes habilitan la clara identificación de estos recursos para transformarlos de forma sistemática en reflexiones sobre la lengua.

Junto con la selección y el análisis de textos, visualizados los recursos presentes en las obras de la autora, se articularon los contenidos desde el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP. CEP, 2009), el *Documento Base de Análisis Curricular* (ANEP. CEIP, 2016), las competencias del *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años* (UCC/CCEPI, 2014) y la *Circular N° 1/18* (ANEP. CEIP, 2018).

Competencias generales

«Descubrimiento, valoración y construcción personal de la lengua escrita, iniciando el proceso de apropiación de la escritura, a partir de su curiosidad, intereses y necesidades.» (UCC/CCEPI, 2014:19)

Objetivos generales

«Ampliar el vocabulario de uso y enseñar nuevas estructuras sintácticas para comunicarse con adecuación en diferentes contextos.» (ANEP. CEIP, 2016:15)

Lectura – Perfil de egreso hasta tercer grado

Líteral	■ Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo.
Implícito local Lectura inferencial a nivel párrafo, enunciado, frase.	■ Reconocer el tema del párrafo o del enunciado. ■ Ubicar el contexto situacional.
Implícito global Lectura inferencial: del mensaje global del texto.	■ Reconocer la intencionalidad narrativa, argumentativa y explicativa. ■ Reconocer el tema y el mensaje implícito del autor.
Crítico-intertextual Establecer relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones.	■ Establecer comparaciones entre dos textos.

Fuente: ANEP. CEIP (2016:17-18)

Contenidos de lectura

Cinco años	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
■ Las inferencias organizacionales. La predicción a partir de elementos paratextuales.	■ Las rutas cohesivas. La sustitución pronominal. ■ Los signos de exclamación e interrogación. ■ Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales.	■ El diálogo en la narración. Las voces de los personajes. ■ Las inferencias textuales de la información explícita. ■ La lectura expresiva. Los signos de interrogación y exclamación.	■ El significado de palabras a partir del contexto. ■ La recensión en videos y prensa escrita.

Fuente: ANEP. CEP (2009:143, 146, 149)

Esta era una secuencia de lectura, pero hemos trabajado en la articulación lectura, escritura y gramática, para facilitar la construcción de sentido en los textos y la apropiación del sistema de escritura, con los siguientes contenidos: la descripción de personajes, los sustantivos como clase de palabras, los adjetivos calificativos, la raya de diálogo, los signos de exclamación e interrogación, la relación fonema-grafema, la escritura convencional, la *c* en su doble valor y las relaciones con la *s* y la *z*. Los verbos conjugados: presente y pretéritos.

Etapas de contextualización de la obra

Se comenzó por *resignificar* los diferentes aspectos trabajados en la lectura del cuento *Mi día de suerte*, para destacar las características del personaje y contextualizar la lectura.

El énfasis se centró en los fragmentos del texto que refieren a las preguntas que hace el cerdito para convencer al zorro. ¿Cómo se presenta el cerdo? ¿Qué sabemos de él? ¿Cómo se crea la imagen de un animal ingenuo e inocente y qué efecto logra al enunciar: “Es apenas una idea, señor Zorro”?

El concepto de astucia que subyace entre líneas en estas historias se descubre al analizar el uso del estilo directo, el diálogo entre los personajes para dar dinamismo a la trama y caracterizar a cada personaje. En este texto, el estilo directo le permite al lector descubrir la astucia de un cerdo para lograr engañar al zorro.

Mediante diferentes preguntas se trabajó con las marcas propias del estilo directo: signos de ortografía. ¿Cómo sabemos cuando habla o se expresa el personaje?

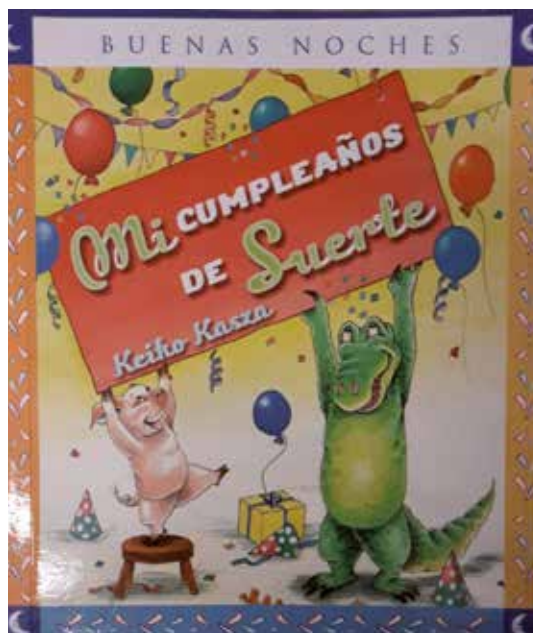
Otro aspecto analizado es el efecto que se logra con el uso del diminutivo para construir la imagen de un personaje. Por ejemplo, no es lo mismo decir CERDO que CERDITO. En este punto se trabaja tanto el nivel fonológico como el morfológico para focalizar las características del sistema CERDO-CERDITO, ZORRO-ZORRITO. El comienzo de las palabras, el orden y las terminaciones, así como la reflexión sobre las letras que desde la oralidad suenan iguales pero que se escriben diferentes.

¿En qué se parecen? Cada par entre sí comienza igual, hasta qué parte es igual (comparar los pares), una es para cuando es pequeño, ¿cuál de las dos?, ¿pasa igual? ¿Cuál es más larga? ¿A quién nombra la más larga?

Relacionar con los nombres de la clase, si tenemos a alguien que se llame (nombre que empiece con C) Carlos, Clara, César, Carmen, Celeste, Carolina o Camilo, buscando las semejanzas y diferencias en cuanto a la relación fonema-grafema.

Mi día de suerte. Mi cumpleaños de suerte

La posibilidad de trabajar con obras de una misma autora nos permite reconocer elementos o personajes comunes y abordar la relación de intertextualidad entre los cuentos. En el caso de esta secuencia se trata de los cuentos *Mi día de suerte* y *Mi cumpleaños de suerte*.



Fragmento 2

–Buen trabajo, señor Coco –dijo el cerdito– Pero...

–¿Pero qué? –preguntó Coco.

–Bueno, ¿quién se imagina un cumpleaños sin decoración? Un tipo increíble como usted se merece una decoración elegante.

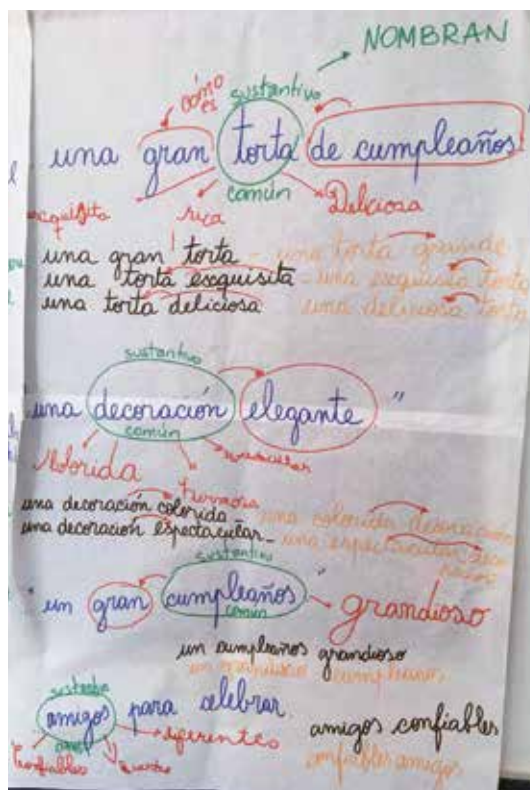
Fragmento 3

Solo una cosa más. Un tipo increíble como usted no debería celebrarlo solo. ¿Le parece bien que invite a mis amigos?

Las diferentes preguntas discursivas permitieron analizar las reiteraciones presentes en el texto para caracterizar la forma de decir del cerdito, qué efectos se logran y la adjetivación intencionada del cerdito hacia el cocodrilo: “un tipo increíble”.

La descripción que el cocodrilo hace de sí mismo le permite al lector reconocer, a través de los grupos sintácticos nominales, cómo se refuerza la idea de que es su cumpleaños de suerte. Esta descripción está en función de intensificar, por un lado, la idea que Coco tiene sobre sí mismo y, por otro lado, la astucia del cerdito para convencerlo y lograr que no lo coma, e incluso que trabaje para organizar una fiesta de cumpleaños.

«**Las situaciones en que los niños escriben por sí mismos están siempre íntimamente relacionadas con las otras situaciones didácticas fundamentales** –lectura y escritura a través del maestro, lectura de los niños por sí mismos– ya que trabajamos simultáneamente sobre el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y las prácticas sociales de lectura y escritura.» (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015:26)



¿Cómo se prepara una fiesta para alguien increíble, grandioso?

¿Cómo y quiénes son los invitados?

La maestra les propuso a los niños que, en duplas, leyeron de sus cuentos por sí mismos, les solicitó ejemplares a otros maestros y a los hogares (este cuento fue publicado por un diario el año pasado, varios niños pudieron conseguirlo). Es así que las diferencias entre las ediciones detectadas por los niños permitieron ver como dice en cada edición y si se produce el mismo efecto, reflexionar sobre las posibilidades de experimentación y creación con la lengua.

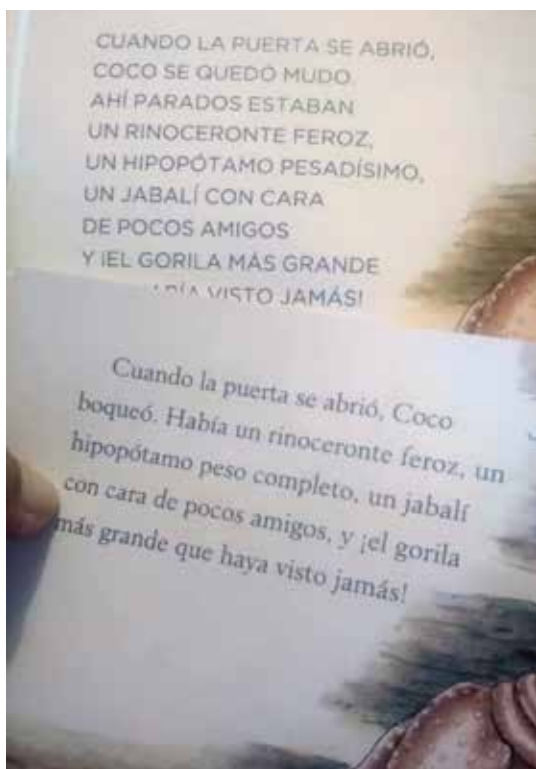
En esta oportunidad, los niños pudieron disponer de un cuento para leer por sí mismos y resultó sumamente productivo, pues los detalles en las imágenes y en los textos permitieron establecer nuevas reflexiones, nuevos recursos que hacen a la construcción del sentido.

Otras actividades se focalizaron en los efectos que se obtienen al posponer o anteponer adjetivos o incluir adverbios para construir la idea de un cumpleaños muy especial. La propuesta se centró en preguntar: ¿Cómo prepara el cumpleaños Coco? ¿Qué información nos brinda el texto sobre la fiesta? “Gran torta; decoración elegante, globos de muchos colores”.

“Es apenas una idea, señor Zorro”

Se analizó la relación entre la imagen y la palabra para expandir la descripción: ¿qué dicen las imágenes que no dicen las palabras?

Las preguntas discursivas permitieron trabajar sobre otras expresiones que construyen la idea “decoración elegante”, por ejemplo: decoración majestuosa, bellísima decoración, grandiosa decoración. El mismo recurso se aplicó a los otros elementos nombrados, por ejemplo: la torta, los globos, las guirnaldas, el cartel y la descripción de los invitados del cerdito, posponiendo y anteponiendo adjetivos a los sustantivos.



Saber preguntar

En las obras leídas de la autora, el personaje de Cerdito se presenta a través de la forma de preguntar, marca un estilo propio. Resulta esencial analizar la manera en que pregunta el personaje, porque en ambas obras logra el mismo efecto, persuadir a su captor para que no lo coma y convencerlo de hacer algo que en el final de la trama lo terminará favoreciendo. El análisis de este aspecto remite al estilo propio de la autora para construir un personaje astuto, inteligente, arriesgado y suspicaz.

A través de la intertextualidad que se teje entre los cuentos se elaboró un cuadro comparativo donde se registró cómo pregunta Cerdito en cada cuento y cómo reafirma su pregunta con comentarios

“inocentes”. ¿Cómo se conforman esas preguntas? ¿Qué logra? El uso de verbos en futuro para dar idea de que puede o no concretarse la acción pero que, en caso de hacerlo, Zorro o Coco obtendrán un beneficio determinado, mayor cantidad de carne limpia y blanda, una fiesta increíble, con torta, decoración y muchos cerdos para comer.

<i>Mi día de suerte</i>	<i>Mi cumpleaños de suerte</i>
Estoy sucio. ¿No deberías lavarme primero? Es apenas una idea, señor Zorro.	¿Quién se imagina un cumpleaños sin torta? Un tipo increíble cómo usted se merece una gran torta de cumpleaños.
Soy un pequeño cerdito. ¿No deberías engordarme primero un poco para tener más carne? Es apenas una idea, señor Zorro.	¿Quién se imagina un cumpleaños sin decoración? Un tipo increíble cómo usted se merece una decoración elegante.
Yo soy un cerdito muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es apenas una idea, señor Zorro.	Un tipo increíble como usted no debería celebrarlo solo. ¿Le parece bien que invite a mis amigos?

<i>Mi día de suerte</i> Zorro	<i>Mi cumpleaños de suerte</i> Coco
Estoy <u>sucio</u> . ¿No deberías <u>lavarme</u> primero? Es solo una idea, señor <u>Zorro</u> .	¿Quién se imagina un cumpleaños sin <u>torta</u> ? Un tipo <u>increíble</u> cómo usted se merece una <u>gran</u> torta de cumpleaños.
Soy un cerdito <u>pequeño</u> . ¿No deberías <u>engordarme</u> un poco para tener <u>más</u> carne? Es solo una idea, señor <u>Zorro</u> .	¿Quién ha visto un cumpleaños sin <u>decoración</u> ? Un tipo <u>increíble</u> cómo usted se merece una <u>decoración</u> <u>elegante</u> .
Soy un cerdo muy <u>trabajador</u> . Mi carne es <u>increíblemente</u> <u>dura</u> . ¿No deberías <u>masajearme</u> primero para tener un <u>asado</u> más <u>tierno</u> ? ¿Le parece bien?	Solo una cosa más. Un tipo <u>increíble</u> cómo usted no debería <u>festejarlo</u> solo. ¿Le parece bien que invite a mis <u>amigos</u> ? ¿Qué <u>comer</u> ?
- un <u>baño</u> increíble	- una <u>torta</u> deliciosa
- una <u>cena</u> riquísima	- una <u>decoración</u> espectacular
- <u>masajes</u> relajantes	- festejar con <u>sus</u> amigos

MIENTRAS COCO SE PREPARABA PARA COCINARLO,
EL CERDITO HABLÓ:
—SEÑOR COCO —SUSURRÓ—; SÉ QUE NO ES ASUNTO MÍO, PERO...
—¿PERO QUÉ? —PREGUNTÓ COCO.
—BUENO, ¿QUIÉN SE IMAGINA UN CUMPLEAÑOS SIN TORTA? UN
TIPO INCREÍBLE COMO USTED SE MERECE UNA GRAN TORTA DE
CUMPLEAÑOS.

"HUMM... ¡TIENE RAZÓN! SOY
INCREÍBLE. ¡ME MEREZCO
UNA TORTA!", PENSÓ
COCO.



La invitación, un detalle especial que completa un cumpleaños de suerte

La actividad de cierre propuso trabajar la lectura por sí mismo de la invitación al cumpleaños de Cerdito, ya que habilita la intertextualidad entre la invitación y el propio cuento. La idea fue elaborar preguntas literales, inferenciales y discursivas como se hizo durante toda la secuencia, para concluir y comprobar cómo el cumpleaños de suerte fue para el cerdito. La lectura como actividad de construcción de sentido permite ir tejiendo la relación entre los textos trabajados y las imágenes, para abordar integralmente su enseñanza.

Desde lo literal se preguntó para reconocer los componentes de la invitación: lugar, destinatarios, emisor, evento que los convoca.

La consigna fue corresponder los distintos fragmentos del cuento según la intertextualidad planteada en la tarjeta de invitación, buscar en el cuento dónde refiere a los amigos de Cerdito, identificar dónde se descubre que es una fiesta de cumpleaños, señalar en el cuento dónde refiere a la fecha de realización del cumpleaños.

Específicamente se analizó:

- **"El domingo por la tarde (esperen mi llamado)".** ¿Qué se confirma en este enunciado? (Que nunca se equivocó). ¿Por qué está dentro de paréntesis "esperen mi llamado"? para problematizar y pensar qué efecto cumple el uso de paréntesis.

- ¿Por qué la invitación no tiene hora de comienzo de la fiesta? Pero tiene otro dato importante, que contempla la información que falta.
- Cuando expresa **"amigos"**. ¿A qué amigos hace referencia? Según lo que Coco imaginó serían más cerditos, pero para Cerdito sus amigos son Rinoceronte, Hipopótamo, Jabalí y Gorila.
- La expresión **"Vengan a mi cumpleaños"**. Permite un nuevo análisis del adjetivo posesivo de la primera persona **"mi"** que, a diferencia de las veces anteriores, refiere al cerdito.
- La forma de firmar **"de: Cerdito"**. ¿Por qué se llama a sí mismo Cerdito y no cerdo? ¿Qué efectos tiene el uso de diminutivos en este caso?

Con la actividad final se recuperó todo aquello que hace al Cerdito astuto: reconocerse como otro, desconocer a Coco y su casa, pensar cómo hacer para que Coco prepare una fiesta de cumpleaños para él.

La reflexión apeló al análisis desde lo discursivo sobre los componentes de la invitación y su relación con el cuento, la relación intertextual que se da con la recensión leída.

¿Por qué Cocodrilo se quejó de la invitación de Cerdito? Porque al final los que vinieron no fueron los cerditos que esperaba, sino los amigos de Cerdito. La lectura de la invitación de Cerdito por parte de Coco confirma de forma explícita que fue engañado y que, además de no celebrar su cumpleaños, se quedó sin banquete. Como cierre se retomó la pregunta presente en la recensión: *“¿Fue una maravillosa coincidencia?”*.



El camino recorrido

En esta secuencia se ha trabajado en el enfoque socio-discursivo de enseñanza de la lectura, al definir concepciones que sustentan las prácticas tanto del abordaje del género de texto como objeto de estudio como para articular la lectura, la escritura y reflexiones lingüísticas; al establecer criterios para la selección de textos e intervenir en cada nivel con preguntas literales, inferenciales y discursivas.

La alfabetización inicial fue transversal en el desarrollo de las propuestas al propiciar lecturas por sí mismo y a través del maestro. Los registros colectivos e individuales fueron soportes a los que recurrir en cada actividad, teniendo en claro qué se quería enseñar.

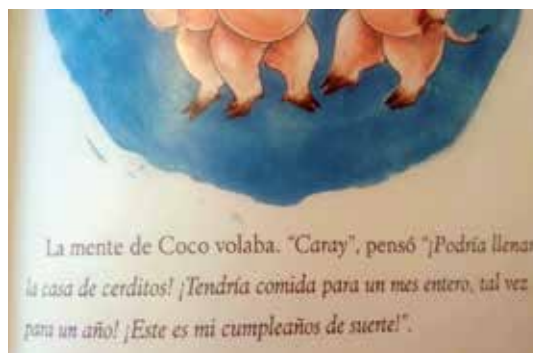
Desde el análisis bibliográfico disciplinar, didáctico y de documentos oficiales se pensó en cómo dar continuidad al ciclo desde inicial y primaria, y a las trayectorias individuales de aprendizajes.

Las actividades se forman con una combinación de acción, reflexión y trabajo en grupo, lectura y escritura individual y discusión en toda la clase.

Lo más importante es que hay frecuentes oportunidades para que los niños expresen sus creencias y opiniones, para que las calibren comparándolas con las de sus compañeros y para que las corrijan ante un argumento convincente o una nueva información.

Se plantea intervenir en clase desde una visión derivada de lo sociocultural que propone una conceptualización dialógica de aprendizaje y enseñanza. Allí el conocimiento es construido por quien enseña y los alumnos, mientras realizan actividades conjuntas que se negocian en lugar de ser impuestas. Esta concepción tiene como objetivo mejorar la comprensión de todos los integrantes del grupo mediante la apropiación y el aprovechamiento de los recursos de la cultura.

«...con el andamiaje inicial y el apoyo continuado del docente y con una comprensión creciente de su función en la construcción de conocimiento lograda por medio de la participación los niños comienzan a apropiarse de la forma del género de discurso progresivo como un medio para compartir y refinar su comprensión de los temas que investigan.» (Wells, 2001:235) 





Referencias bibliográficas

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016): *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera Edición. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2018): *Circular N° 1/18*. Inspección Técnica. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnic/2018/Circular1_18_TECNICA.pdf

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

KASZA, Keiko (2016): *Mi día de suerte*. Buenos Aires: Editorial Norma.

KASZA, Keiko (2018): *Mi cumpleaños de suerte*. Buenos Aires: Editorial Norma.

KASZA, Keiko (2018): *Mi cumpleaños de suerte*. Montevideo: Santillana – Ediciones Norma (distribuido con el diario *El País*).

KAUFMAN, Ana María (1999): “Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la alfabetización inicial” (Cap. 2) en *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.

KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.) (2015): *Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Postítulo “Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://www.cgepm.gov.ar:8888/alfabetizacioninicial/wp-content/uploads/2016/09/alfabetizacion-inicial.pdf>

KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.); CASTEDO, Mirta (col.) (2015): *Documento Transversal N° 3. La alfabetización inicial*. Postítulo “Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view

LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

PARODI, Paola; PUERTAS, Ramiro (2016): “¿Cómo leen los niños que leen? Una mirada desde los inicios de la alfabetización” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 136 (Abril), pp. 10-18. Montevideo: FUM-TEP.

RIESTRA, Dora; GOICOECHEA, María Victoria; TAPIA, Stella Maris (2014): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.

TORRES, Mirta; CUTER, María Elena; KUPERMAN, Cinthia (2012): *Prácticas del lenguaje. Material para directivos. Educación primaria*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-UNESCO. En línea: http://servicios.abc.gov.ar/ainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/directores/practicas_del_lenguaje.pdf

UCC/CCEPI. República Oriental del Uruguay (2014): *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. En línea: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

WELLS, Gordon (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.