

PRIMEROS DÍAS DE CLASE

UNA OPORTUNIDAD

PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Silvia M. González

María del Pilar Gaspar

Material de trabajo especialmente escrito para el proyecto

Desarrollo profesional en alfabetización inicial

Área Lengua, Coord. Silvia M. González

Dirección de Educación Primaria
Dirección de Gestión Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

2010

PRIMEROS DÍAS DE CLASE

UNA OPORTUNIDAD PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Primeros días de clase, salón de 1er año/grado. La escena se repite en todas las escuelas, pero no es idéntica en todas. En algunas, se trata de los primeros encuentros entre un docente, que aún no puede unir esa lista de nombres que le han entregado con las caritas que tiene enfrente, y unos chicos entre los que, tal vez, algunos se conozcan desde el Nivel Inicial o hayan compartido experiencias en el club, en la plaza, en el barrio. En otras, el docente conoce a los chicos porque se los ha ‘cruzado’ en comercios y veredas, sabe dónde viven, conoce a sus familias y parte de la historia de cada uno. En uno u otro caso, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los alumnos y la del maestro ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una experiencia compartida en la que la palabra tendrá un lugar central. Y con la palabra llegarán al aula las historias, los conocimientos, las ideas, los sentimientos que cada uno ‘trae en su nombre’. Y se construirán otros conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Esto sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.

En: Gaspar, M. P. y González, S. (2006, pág. 17)

El primer día de clases es una ocasión especial para todos: maestros, chicos y familias. Más aún en primer grado, en que ese día resulta una experiencia muchas veces recordada hasta con fotografías que se conservan a lo largo de vida, casi siempre acompañada con rituales como el preparativo del guardapolvo, el armado de la primera mochila o bolsita en que cada familia incluye lo mejor de sí para ese niño o niña que retorna o ingresa a la escuela, y que ahora usará el lápiz negro “de escribir”.

Despegarse del adulto o del hermano que va a otro grado para ubicarse en el grupo de primero (y a veces de segundo o tercero) es un momento difícil para la mayoría (de los chicos, pero también de los grandes). Todos los maestros con experiencia sabemos de esos primeros momentos, de lo que implica el primer paso hacia el aula, de ese instante en que luego de presentarnos y a veces despedir a los adultos que acompañaron a los chicos hasta el aula, nos quedamos a solas, por primera vez, con un grupito de ojos que nos miran, otros que juegan entre sí y otros que tal vez no se animan a entrar todavía...

 Hace pocos o muchos años, cada uno de nosotros transitó por esa experiencia. Los invitamos a escribir individualmente un breve relato con los retazos de recuerdos sobre ese día. Luego de compartir la lectura de esos relatos, les proponemos considerar cuáles son las actitudes de los docentes que facilitan a los niños este pasaje hacia la experiencia escolar.

DIFERENCIAS ENTRE HOGAR Y ESCUELA

Los primeros días de clase combinan un conjunto de cuestiones que involucran el “ser alumno”: conocer la escuela, a los compañeros y a otros docentes, habituarse al espacio del aula, a avisar cuando se necesita ir al baño, a los materiales de trabajo... Hay aspectos que se van

comprendiendo de a poco: ser parte de un grupo supone momentos: a veces hay que ejercitar la paciencia y esperar (para hablar, para comer, para jugar libremente). Se trata de múltiples desafíos para los chicos, sobre todo para los de primero, pero también para los de segundo o tercero, quienes al volver de las vacaciones tienen que recuperar de su memoria ciertos hábitos y saberes, al mismo tiempo que ir develando la intriga por el maestro nuevo (la que, sabemos, se ve alentada a veces por las voces de sus hermanos o amigos...).

En su hogar, los niños desarrollan saberes sobre el mundo cotidiano, valores, formas hacer y de comportarse. Estos saberes dependen de las metas y de las circunstancias de la familia y la comunidad. Por ello, muchas veces cuando los niños ingresan a la escuela, se enfrentan con la denominada "fractura entre hogar y escuela" (Borzzone y Rosemberg, 2001): en la escuela se habla "distinto" que en la casa; en la escuela la escritura es parte de la rutina diaria, además de medio y meta de aprendizaje.

El habla de los chicos

Con relación al habla de los niños y niñas, en muchísimos casos son notables las diferencias entre las variedades y las formas de interacción lingüística orales de los hogares y las de la escuela. Borzzone y Rosemberg (2001) hacen notar una discontinuidad entre las formas de comunicación en el medio familiar (conversación en la que los niños participan) y las normas de interacción típicas en la escuela (formato de interacción IRE -interrogación, respuesta, evaluación-), así como la discontinuidad entre los usos y estilos discursivos de los niños y las convenciones lingüísticas de la escuela y los requerimientos que plantea el aprendizaje de la lengua escrita. Sabemos, entonces, que les llevará tiempo ir interiorizando los modos de interacción propios del aula, especialmente en cuanto a las reglas diferentes de la conversación cotidiana y a las particularidades del vocabulario escolar o de las propias del maestro.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (también la de los adultos) posee marcadas características dialectales.

Por dialecto entendemos: toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto absolutamente homogéneo, ni mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria o en una lengua de contacto con el español (como

el portugués), alumnos que hablan más de una lengua, alumnos cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no.

En: Gaspar, M. P. y González, S., coords. (2006, .pág.. 17)

Resulta indispensable que la escuela y los maestros reconozcan la diversidad de variantes dialectales (y de lenguas maternas) que los chicos hablan. Garantizar la intercomprensión es un requisito indispensable para que los chicos puedan aprender.
--

Las experiencias alfabetizadoras tempranas

Recordemos que la frecuencia de uso y las funciones que tiene la escritura en distintos grupos sociales es diferente: en algunos leer y escribir son parte fundamental de la vida cotidiana; en otros, la lectura y la escritura son prácticas poco frecuentes.

La mayoría de los chicos que comienzan la primaria ya han ido al jardín. Aunque con distintos énfasis, la propuesta del primer grado debería constituirse en una continuidad de aquellas que el jardín realiza para que los chicos hagan su ingreso "por la puerta grande" de la cultura escrita. En el Nivel Inicial los chicos tienen sus primeras experiencias escolares en relación con la exploración de libros (y otros materiales escritos) y escuchan la lectura del docente, tanto de textos literarios (cuentos, juegos del lenguaje, poesía, teatro) como de textos no literarios sobre el arte y el mundo social y natural (porque no solo el área de Lengua alfabetiza). Por otra parte, la invitación permanente a escribir y la escritura del maestro a la vista de todos son otros grandes pilares de la alfabetización inicial. Si a estas situaciones, la escuela primaria les suma actividades sistemáticas para que los chicos comprendan y se apropien del sistema alfabético de escritura, se confirma que el aprendizaje de las letras no es el punto de partida en la alfabetización inicial, sino uno de los aspectos que es necesario focalizar al amparo de experiencias alfabetizadoras más globales.

Sabemos que aunque tengan la misma edad cronológica no todos los chicos parten del mismo punto en su desarrollo al comenzar el año (o por incumplimiento de su derecho a asistir al Nivel Inicial, o, entre otras variables, por las diferencias en las condiciones materiales y simbólicas en las que viven. Confirma F. Teriggi (2009): "El clima educativo de los hogares se ha mostrado en diversos análisis como una variable que correlaciona positivamente con el éxito de los niños en edad escolar." Es por esto que la escuela debe redoblar su oferta para estos chicos que menos experiencias de contacto con la cultura escrita han tenido.

Además sabemos que, aún en las mejores condiciones, no todos los chicos aprenden los distintos saberes que supone la alfabetización inicial al mismo tiempo y que hay desarrollos y ritmos de desarrollo diferentes. Por eso es natural, y no la excepción, que al ingresar a 1° o 2° grados las niñas y los niños tengan distintos puntos de partida en relación con la lectura y la escritura (Braslavsky, 2003).

Los chicos y las chicas de 2° año/grado ya han tomado contacto sistemático con la escritura. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos, dados la complejidad de este aprendizaje, los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.

Puede suceder que algunos niños todavía omitan algunas letras, que no se planteen la duda ortográfica, que segmenten las palabras de modo no convencional. Hay chicos que

están tan interesados en expresar lo que quieren decir que se “lanzan” a escribir, a veces descuidando las formas gráficas. Otros, atentos a la letra y a no cometer errores, se demoran y a veces abandonan la tarea por la mitad o la dan por terminada antes de tiempo. En esta etapa, el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo; por eso sigue siendo importante que el docente colabore escribiendo con ellos o por ellos, proponiéndoles formas de seguir adelante, alentándolos a decir más.

En: Gaspar, M. P. y González, S., (2006, p. 90)

✍ En este fragmento señalábamos que, justamente, la heterogeneidad es lo propio de la vida de las aulas. En este caso, se ilustra para la escritura, pero es dable observarla en todos los saberes implicados en la alfabetización. Los invitamos a considerar esa misma heterogeneidad en los saberes y actitudes de los chicos de primer ciclo en relación con la lectura.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DISCONTINUAS

En las historias escolares de los niños y niñas con trayectorias discontinuas el pasaje de un grado a otro, la repitencia, el pase a otra escuela, la salida temporaria, el reingreso a otra escuela, se han producido durante años bajo condiciones de invisibilidad.

Flavia Teriggi, 2009

Es característico de las trayectorias escolares no encauzadas (Teriggi, 2009) que los niños y niñas cambien de escuela o que dejen de asistir por un tiempo. Además de estas razones, lamentablemente, en muchas escuelas hay niños que vuelven a cursar algún grado de su escolaridad. Teriggi afirma: “Sabemos que aún no ha sido completamente removido el modelo individual del fracaso según el cual la responsabilidad de su situación educativa recae en el propio sujeto, en este caso un niño de 6, 7, 8 años.” Por eso, es nuestra responsabilidad evitar que ellos (y sus familias) carguen con lo que la repitencia conlleva: vergüenza, estigmatización (“Soy un burro”, “No le da la cabeza”), preocupación y una sensación de desapego: sus compañeros están en otra aula, se encuentran solos frente a un grupo nuevo, son más altos, más grandes que el resto de sus compañeros.

Es necesario seguir la trayectoria de cada niño y niña y contar con información para identificar situaciones de otro modo invisibilizadas, definir problemas para planificar acciones, acompañar y orientar a las familias y sostener la escolarización de los alumnos con estrategias diversas. Esa información debería permitirnos reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se plantean, darle sentido pedagógico preciso a la información recogida, por ejemplo, definir y reforzar el proyecto alfabetizador de la escuela. En principio, tendríamos que poner en el centro la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y, en este sentido, revisar aquellas propuestas de enseñanza que no han dado resultado para evitar repetirlos.

En relación con el ciclo de alfabetización de la escuela primaria, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras detenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes poco consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas concernidos.

Flavia Teriggi, 2009, pág. 48

DESDE EL PRIMER DÍA: TODOS LOS SABERES DE LA ALFABETIZACIÓN

El “saber estar en la escuela” a lo que nos hemos referido más arriba no se aprende al margen de los propios saberes del primer ciclo relativos a la lectura y la escritura. De allí que el título de este apartado intenta reforzar dos ideas:

1. los saberes de la alfabetización inicial se trabajan simultáneamente y desde el primer día de clases: flaco favor le hacemos a nuestros alumnos si comenzamos el año proponiendo actividades mecánicas y sin sentido como hacerlos hacer palotes, relleno de letras, completar páginas de grafismos bajo la idea de que primero se tienen que “aprestar”, o bien si planificamos unas primeras semanas “divertidas” en que la lectura y la escritura no tienen lugar.
2. la alfabetización no supone solo el aprendizaje del sistema de escritura, que es uno de los saberes, pero no el único.

 Para considerar cómo combinar estos desafíos de los primeros días de clase con los saberes propios de la alfabetización inicial, les proponemos leer: “La alfabetización inicial”. En: M. P. y González, S. (2006) *NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp.: 21 – 28.

A lo largo del apartado leído, se reitera una pregunta: ¿Cuáles son los saberes implicados en la alfabetización inicial? Esta pregunta se responde agrupando esos saberes en tres grandes grupos de conocimientos, que se van abriendo en su nivel de especificación. El siguiente cuadro sintetiza algunos elementos de ese texto. Les sugerimos conversar sobre estos saberes y completar la tercera columna, con las situaciones de enseñanza que figuran en el texto para cada uno de los saberes de la alfabetización, y también otras, para contar con una batería compartida de ideas para el aula.

<p>Sobre la escritura</p> <p>La lengua escrita como patrimonio cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender qué son y para qué se usan la lectura y la escritura ○ Comprender que la escritura es lenguaje, que lo que se dice se puede escribir y que lo que está escrito puede recuperarse a través de la lectura ○ Descubrir las funciones que cumple la escritura y los propósitos que llevan a las personas a leer y a escribir 	
<p>Sobre el sistema de escritura</p> <p>El sistema alfabético</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer la orientación de la escritura (de arriba abajo, de izquierda a derecha) ○ Desarrollar conciencia fonológica, esto es, tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos ○ Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura, es decir, comprender el principio alfabético de escritura; 	

	<p>comprender el orden y la linealidad de las letras en la palabra, así como la separabilidad de las palabras entre sí</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar las letras, trazarlas y distinguirlas ○ Desarrollar conciencia ortográfica; conocer la ortografía de las palabras de uso. ○ Construir un léxico mental de palabras escritas ortográficamente 	
Sobre los textos, la lectura y la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ○ Saber progresivamente cómo se hace para leer y escribir: desarrollar saberes (actitudes, conceptos y procedimientos) de lectura y escritura de textos completos ○ Desarrollar la oralidad, en la medida en que esto incide en la lectura y la escritura, y viceversa 	

ORGANIZAR UN AULA DONDE SE LEA Y SE ESCRIBA DESDE EL PRIMER DÍA

Hasta aquí hemos reflexionado sobre la necesidad de integrar los diferentes saberes de la alfabetización inicial desde el primer día de clases; la preparación de un aula letrada y las rutinas escolares no están ausentes de esta consideración, en la medida en que suelen involucrar la lectura y la escritura, así como el desarrollo del lenguaje oral.

Regresar de las vacaciones a los 5, 6 o 7 años no es fácil. El tiempo y el espacio de la vida cotidiana son laxos; durante el verano los chicos suelen conquistar el espacio del barrio o sumergirse durante horas en la televisión (que también los lleva de paseo a lugares diferentes); los horarios para irse a dormir o despertar suelen estar menos reglados. Por el contrario, el solo hecho de asistir a clases establece pautas para la vida cotidiana, y el espacio y el tiempo de la escuela en sí tienen unas estructuras bastante fijas a las que es necesario habituarse de a poco.

Una planificación para los primeros días de clase supone conjugar propósitos de muy diverso orden.

Desde la perspectiva de los chicos, lo fundamental es conocer a los compañeros y al docente (tanto en primer grado como en segundo o tercero, pues siempre hay nuevos que se incorporan al grupo). El entusiasmo por asistir a la escuela se mantendrá, entre otras cosas, si pueden establecer buenas relaciones con los otros, si participan en actividades interesantes, si el docente les transmite confianza en sus posibilidades de aprender. Esta confianza se ve favorecida también cuando el tiempo escolar es predecible, cuando hay situaciones de trabajo, rutinarias o nuevas, que se presentan con sentido; y por supuesto, cuando los chicos van logrando resolver las tareas con la colaboración del maestro, en la medida en que sienten fortalecida la imagen de sí mismos como lectores y escritores.

Desde la perspectiva de los docentes, los primeros días nos concentramos en conocer a nuestros alumnos, sus nombres, sus saberes, los hábitos escolares que han conquistado en su experiencia

escolar previa, sus tiempos de atención, y también cuáles son las situaciones de aprendizaje que más los convocan, entre otras múltiples cuestiones. No nos gustaría llamar “diagnóstico” a esta etapa, porque si bien en el ámbito pedagógico el término suele ser empleado en otros sentidos, no deja de retomar la idea del clásico diagnóstico médico, con lo que este implica de detección de una enfermedad y por lo tanto de la determinación de un “remedio”. En efecto, las conclusiones o los informes diagnósticos escolares suelen resaltar aquello que los chicos “no saben” o “no pueden” para luego tratar estos temas como problemas para la enseñanza. Muy por el contrario, se trata de ir conociendo a los chicos y lo que sí pueden hacer, en el mientras tanto de la enseñanza; esto implica que no se enseña porque los chicos no lo aprendieron antes, porque hay que llenar algo que antes no se aprendió; se enseña justamente porque hay saberes que las niñas y los niños deben aprender.

Enseñar a leer y escribir organizando el aula

Para que aprender a leer y escribir tengan sentido, es necesario que los chicos y las chicas comprendan la función de la lengua escrita, es decir para qué se lee y se escribe, para qué le sirve aprender a leer y escribir, además del funcionamiento de la lengua escrita, es decir, cómo se lee y cómo se escribe. ¿Cómo se puede hacer esto en el aula?

Las alternativas son múltiples. Desde un comienzo, mostrarnos ante los chicos leyendo y escribiendo para resolver situaciones cotidianas: consultando libros y diccionarios, agendas; redactando comunicaciones; comentándoles la tarea, explicándoles para qué lo hacemos y cómo lo hacemos.

Aunque es parte de nuestra práctica habitual al comienzo del año, no está de más focalizar ahora el tiempo que le dedicamos antes de recibir a los chicos y luego, junto con ellos los primeros días de clase, a organizar y "textuar" el aula. Esto supone disponer de:

- tarjetas en letra mayúscula y minúscula con el nombre y apellido de cada alumno para la lista de asistencia que se coloca a la vista de todos¹
- la lista con los nombres de las personas que trabajan en la escuela²
- el calendario que servirá para identificar cada día,
- agenda con las tareas y horarios de cada día de la semana;
- los rótulos o carteles para indicar qué contienen las distintas cajas, armarios, rincones del aula;
- nombres de los responsables rotativos del cuidado del aula (los libros, las plantas, las mascotas...)
- calendario con las fechas de cumpleaños de cada uno³;

Algunos de estos materiales serán útiles a lo largo de todo el año, otros se retiran cuando los propósitos prácticos y los relativos al aprendizaje de la lectura y escritura están cumplidos. Estos se irán retirando para dar lugar a los nuevos materiales que se produzcan en función de las nuevas actividades que se van desarrollando en el año.

También este es un tiempo para organizar con los chicos la biblioteca del aula en la que, aunque modesta, no podrían faltar preferentemente libros de literatura infantil, revistas y enciclopedias

¹ Ver las actividades sugeridas en el proyecto “El día de cada uno” (L. Otañi, 2010) donde se trabaja con el nombre propio.

² Ver las actividades sugeridas en el proyecto “Los chicos de 1° te contamos de nosotros” (M. P. Gaspar, 2008) donde se trabaja con los nombres las personas que trabajan en la escuela.

³ Ver las actividades sugeridas en el proyecto “El día de cada uno” (L. Otañi, 2010) donde se propone el armado de una agenda que incluye las fechas de cumpleaños de todos.

infantiles. Esta organización supone que toda la clase, con la guía del docente, explora los materiales y conversa para acordar criterios acerca de cómo clasificarlos y ubicarlos en la biblioteca. Hablar sobre los libros contribuye con la formación de lectores y es un aprendizaje de la alfabetización inicial.

Aprender a leer y a escribir con y el cuaderno

El uso del cuaderno de clase es parte de una tradición. Como es habitual con cualquier tradición, muchas veces las reproducimos sin volver a preguntarnos cuáles son sus sentidos.⁴

Tomar lista, recoger, entregar o repartir los cuadernos o los libros, colocar la fecha cada día, poner título, subrayar, trazar línea (corta o larga, con lápiz azul o con cualquier color), escribir una palabra o expresión (o las mayúsculas, usualmente a partir de segundo grado) con color, incluir el propio nombre, poner etiquetas a los cuadernos, escribir una frase especial cada día, “corregir”, calificar cada tarea, incluir una nota de felicitación, escribir o copiar una nota para las familias, son todas tareas propias de la vida escolar que, al desnaturalizarlas, advertimos como oportunidades potentes para que los chicos y las chicas aprendan a leer y escribir tomando decisiones. Por ejemplo:

- El título, ¿siempre debe indicarlo el docente? ¿Puede ser la escritura del título una ocasión para conversar sobre el tema abordado, determinarlo entre todos y escribirlo juntos?
- ¿Resaltar con color una palabra no tendrá más sentido para los chicos si es el resultado de una conversación sobre qué es lo más importante?
- Las fechas, ¿pueden ser escritas por los chicos a partir de una consulta del calendario del aula? ¿Y, si al finalizar cada mes, títulos y fechas son una oportunidad para armar un brevísimo índice de todo lo que se aprendió?
- ¿Vale la pena subrayar aquello que ya sabemos que es el título? ¿Y si en tercer grado se elige un color distinto para indicar cada campo del conocimiento, como una preparación para las carpetas que seguramente utilizarán en cuarto?

 En las aulas, se usa el cuaderno para otros propósitos. Escoja uno y proponga con sus colegas cómo convertir esa práctica en una oportunidad para que los chicos aprendan a leer y escribir.

Recordemos que además de estas actividades vinculadas con la organización del aula y con el uso de cuaderno, desde los primeros días de clase los chicos deben participar de actividades de lectura y escritura de textos completos, propias de la cultura escrita.

⁴ Podríamos hacer el ejercicio de preguntarnos por ejemplo cómo y para qué llega a ser rutina y cuál es el sentido alfabetizador de copiar diariamente en el cuaderno “Hoy es día con sol” / “Hoy es día nublado”.

BIBLIOGRAFÍA

Borzzone, Ana y Celia Rosemberg, *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique, 2001.

Braslavsky, Berta, *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

-----¿*Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Gaspar, M. del Pilar y Silvia González, *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños” en *The reading Teacher*, Vol. 52, N° 2, 1998.

Perrenoud, Philippe, *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid: Popular, 2006.

Terigi, Flavia. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Buenos Aires: OEA/ AICD, 2009.