



# Plan Nacional de Lectura

Una propuesta didáctica-pedagógica  
para la mejora de los aprendizajes



**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

DIVISIÓN  
EDUCACIÓN



# Plan Nacional de Lectura

Una propuesta didáctica - pedagógica  
para la mejora de los aprendizajes



**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

DIVISIÓN  
EDUCACIÓN



# ÍNDICE

<b>DESCRIPCIÓN DEL PRESENTE DOCUMENTO .....</b>	<b>5</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
<b>ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>MARCO TEÓRICO DE LECTURA .....</b>	<b>8</b>
Componentes implicados en la lectura .....	8
Enseñanza de la lectura.....	10
<b>ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIANTADO.....</b>	<b>11</b>
Situaciones didácticas para estudiantes que no leen convencionalmente .....	12
Situaciones didácticas para estudiantes que leen convencionalmente .....	12
A modo de ejemplo.....	13
Propuestas de lectura: mesa de libros, cuento con el personaje prototípico lobo y entrada de enciclopedia.....	14
Propuesta de lectura de poema tradicional infantil y poema de autor .....	21
Algunas sugerencias didácticas .....	21
<b>ANEXO .....</b>	<b>23</b>
<b>PLAN DE INTERVENCIÓN EN LECTURA 2024 .....</b>	<b>24</b>
<b>Muestra seleccionada de estudiantes de 2º año .....</b>	<b>24</b>

**Participan en su elaboración:**

**Inspectora Técnica: Liliana Pereira Onoratto**

**Inspectora Nacional de Educación Inicial: Carmen Sesto**

**Inspectores Departamentales: Carlos Casaretto y Jorge Sapka**

**Por Planeamiento Educativo (DEPE-ANEP): Verónica Zorrilla de San Martín**

**Por ProLEE: Sandra Mosca**

**Por PAEPU: Leticia Albisu Viacava**



## DESCRIPCIÓN DEL PRESENTE DOCUMENTO

Las evaluaciones realizadas en Educación Primaria, y la mirada en territorio, brindan información sobre la dificultad que persiste en los aprendizajes en Lenguaje, especialmente en lo que refiere a la Lectura y Escritura.

Es una preocupación, pero también un desafío, de los docentes en todos los niveles de gestión, alcanzar a revertir esa situación y, ello es, lograr estudiantes competentes en Lenguaje.

Para afrontar las dificultades mencionadas, se propone el presente Plan de Lectura, que tiene como cometido, aportar al docente, un documento que ayude a seguir una línea de acción, con la propuesta de distintas estrategias didácticas, abierto a la creatividad que cada uno posee como profesional de la educación.

El Plan de Lectura recoge documentos que han sido soporte para el abordaje de la enseñanza de la Lengua. Incluirlos en este documento, tiene como objetivo, sistematizar un abordaje desde la enseñanza, que brinde pautas metodológicas para todo docente, con la apertura al análisis y construcción de otras estrategias que se entiendan necesarias para cada situación de aula.

El desarrollo del Plan de Lectura, incluye un Plan de intervención, con la intención de sistematizar una indagación situada en niños de 2º año de Educación Primaria, que fueron promovidos con calificaciones entre 1 y 4 de las establecidas en el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada (ANEP, 2023).

## OBJETIVOS

- Gestionar, junto a los equipos supervisores de distintos órdenes, la intervención oportuna y situada, para reflexionar sobre la enseñanza de la lectura, para fomentar prácticas que la estimulen y garantizar los aprendizajes del estudiantado.
- Orientar a los equipos docentes en el abordaje de la enseñanza de la lectura, según los procesos y los componentes implicados, para promover aprendizajes de calidad con especial atención en la singularidad.
- Promover la inmersión del estudiantado en la cultura escrita, a partir del diseño de estrategias de acompañamiento que fomenten el desarrollo de la competencia lingüística.

## ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Schady, Norbert et al. (2023) plantean que, como consecuencia de la pandemia COVID-19, se identifican en primera infancia varios casos de disminución considerable de los primeros aprendizajes de lectura y escritura.

A nivel internacional, en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), Uruguay se ubica por sobre la media regional en las tres áreas evaluadas (Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales) al considerar los resultados del alumnado de tercer y sexto grado. Sin embargo, al comparar estos resultados con los del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), es posible apreciar un estancamiento; entre 2013 y 2019 no se registraron avances significativos en los logros de aprendizajes:

Uruguay alcanza resultados en el ERCE 2019 más altos que el promedio regional en todas las evaluaciones, aunque mantiene sus resultados respecto de la evaluación anterior en 2013 (excepto en matemática de 3° grado que disminuye). Se observan brechas de género a favor de las niñas en Lectura en ambos grados y en Ciencias 6° (UNESCO 2019, p.16).

A nivel nacional, en los últimos años se registran varios estudios sobre la lectura, en la primaria.

Los resultados de la evaluación Aristas, realizada en el 2020, arroja conclusiones similares a los de la precedente: «Los desempeños de los alumnos en 2020 continúan mostrando, al igual que otras evaluaciones nacionales e internacionales previas, un importante porcentaje de alumnos en los niveles bajos de desempeño, así como una distribución muy inequitativa» (INEEd, 2021, p. 157).

Por otra parte, la investigación sobre enseñanza de la lectura en escuelas de Montevideo de Albisu et al (2023), señala que en los discursos docentes se identifican algunos indicios que corresponden a la concepción de la lectura como construcción de significado, desde un enfoque transaccional, pero, en ocasiones, dista del conocimiento empírico, dado que en algunas prácticas el modo lector, la velocidad y la prosodia ocupan un lugar de relevancia y la decodificación pasa a ser el foco y se dejan de lado las relaciones de sentido que el estudiantado pueda entablar. Por otra parte, se identifican prácticas que apuntan a que el alumnado logre una comprensión global, pero que entra en tensión con lo declarado por las docentes, por lo que estas potentes prácticas de enseñanza parecen no tener un marco teórico claro que las sustenten, por lo que la reflexión sobre ellas queda, entonces, librada a un plano intuitivo. Como plantean Albisu et al (2023, p. 103) “para dar cabida a la reflexión sobre las prácticas y superar la dimensión intuitiva es imprescindible que exista una dialéctica entre teoría y práctica en la que los marcos teóricos ocupen un lugar de relevancia”.





En lo referente a las intervenciones docentes, la investigación da cuenta de que la mayoría apuntan a la localización e identificación de información que se encuentra en la superficie del texto, vinculadas con preguntas de tipo convergente, lo que se vincula con “prácticas en las que la gramática aparece desarticulada del sentido del texto: no se propone el análisis gramatical para mejorar la comprensión, sino que eligen los textos para abordar contenidos particulares” (Albisu et al. 2023, p. 103). Las autoras también señalan en los resultados que la “promoción de reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto y la elusión de reflexión sobre la lengua, con prevalencia sobre la promoción de reflexión metalingüística implicada al texto” (Albisu et al. 2023, p. 103).

En este mismo estudio se hace mención a las orientaciones de las supervisoras, siendo estas escasas en los informes entregados a docentes, “no se encontraron sugerencias escritas de las supervisoras en relación con los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza, como tampoco orientaciones para la enseñanza de Lengua en general” (Albisu et al. 2023, p. 98).

Desde una perspectiva cualitativa, en 2016, el INEEd realizó una indagación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en los primeros, sextos y terceros años de escuelas de Tiempo Completo. De este estudio se desprende que no se suele concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales. El énfasis formativo de las propuestas docentes se centra en las estructuras y aspectos formales de la lengua.

Las actividades que se realizaron en las aulas indagadas se caracterizan por presentar consignas extensas y fragmentadas, no poseer propósitos claros y no definir con claridad la situación de enunciación. En primer y tercer año se las actividades propuestas se orientaron a la enseñanza del código y tuvieron gran peso las de aprestamiento y las del método analítico-sintético. En sexto año las propuestas se centraron en reconocer el tipo de texto.

Con respecto a los objetivos pedagógicos, estos parecen situar las expectativas por debajo de los que los niños deberían estar en condiciones de hacer en su grado.

En cuanto a los materiales, prevalecieron los que los docentes elaboraron, que se presentan en soportes fotocopiados. En muchas ocasiones, los textos seleccionados no contemplaron modelos lingüísticos o presentaron variedades ajenas de la lengua. Fueron escasos los ejemplos en los que se trabajó con textos literarios y que se hiciera referencia a los autores. También se constató un escaso vínculo de las actividades de enseñanza de lectura y escritura con los textos abordados en otras áreas del conocimiento.

## MARCO TEÓRICO

En relación a “la competencia comunicativa, en el marco del conocimiento lingüístico, entiende el desarrollo del lenguaje como un proceso complejo e inseparable del resto de los aprendizajes, en tanto que el manejo de la lengua es el medio inevitable para acceder al mundo y a su conocimiento” (Salido López en ANEP 2022, p 16).

Como marco teórico se toma como referencia el documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ANEP - ProLEE, 2016), ya que posibilita visualizar la complejidad de la lectura como objeto de conocimiento.

En consonancia con lo establecido en el citado documento, la lectura es una práctica social y cultural de gran complejidad. A los efectos de analizar esta complejidad, se proponen cinco componentes.

### Componentes implicados en la lectura

- el conocimiento del sistema de escritura,
- la comprensión textual,
- el conocimiento lingüístico,
- el conocimiento discursivo y
- comportamiento lector<sup>1</sup>.

El siguiente esquema ejemplifica cómo se interrelacionan estos componentes:



Esquema 1. Interacción de los componentes de la lectura.

Tomado de PROLEE (2016, p. 13)

<sup>1</sup> El comportamiento lector es la manifestación social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge (Álvarez Zapata, 2006 en CERLALC-UNESCO, 2011).

Formar hábitos lectores, seleccionar lecturas de acuerdo con un propósito, autorregular las necesidades de lectura, manifestar preferencias por temas, autores o géneros... son algunos de los **COMPORTEMIENTOS** que los **LECTORES** aprenden con la mediación de los docentes u otros lectores expertos. Interactuar con otros lectores en una mesa de libros para elegir cuál leer a compañeros de otras clases, recomendar libros... son algunas de las prácticas que se pueden promover desde el aula para fortalecer estos comportamientos.

Trabajar sobre la **COMPRESIÓN TEXTUAL** requerirá poner en relación los conocimientos del mundo (enciclopédicos y experienciales), conocimientos discursivos y lingüísticos con la información que el texto aporta. Al respecto, las propuestas de itinerarios de lectura<sup>2</sup> (centrados en el personaje, en el autor, en el género, entre otros) colaboran con el establecimiento de las conexiones intertextuales y, a la vez, con la construcción de las particularidades (personajes arquetípicos, estilo de los autores, características de los géneros). En los *Cuadernos para leer y escribir* la lectura de los cuentos y de las páginas de enciclopedia vinculadas temáticamente, focalizan en el establecimiento de las relaciones de intertextualidad entre géneros distintos.

Abordar la *comprensión*, además, requiere brindar andamiajes para que los lectores construyan el significado *global* de los textos. En los C.L.E., las propuestas de resumen de episodios o de los argumentos de los cuentos apuntan a ese nivel de construcción de sentido, a la vez que permiten trabajar sobre la narración como organización discursiva (**CONOCIMIENTO DISCURSIVO**), nexos y conectores de temporalidad.

Por otra parte, las propuestas de paráfrasis y reformulación («El texto sobre... dice...») aborda la *comprensión local* a partir del despliegue de estrategias metacognitivas para el establecimiento, por ejemplo, de relaciones semánticas intra o extratextuales.

El componente **CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO** se disgrega en el conocimiento del léxico, sintaxis y prosodia, que atienden las especificidades del lenguaje escrito. En cuanto a la dimensión del léxico, los *Cuadernos para leer y escribir* (C.L.E.) aportan propuestas centradas en el establecimiento de campos semánticos,

El **SISTEMA DE ESCRITURA** y la ortografía son conocimientos inherentes tanto a las prácticas de lectura como de escritura. En relación con el primero de estos componentes los CLE de primero a tercero aportan actividades para abordar desde la lectura, el reconocimiento de palabras que difieren o comparten inicios y/o finales. Las actividades de separación de palabras dentro del enunciado, el uso de mayúsculas y signos de puntuación, constituyen ejemplos de propuestas focalizadas en el conocimiento ortográfico.



<sup>2</sup> ANEP-ProLEE (2019) ¡Cuidado con el lobo!

## Enseñanza de la lectura

Debe establecerse que en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura ninguno de estos componentes precede a los otros, aunque cada uno de ellos requiere un abordaje específico.

Este Plan de Lectura se basa en la concepción de que leer trasciende la comprensión y posicionándose en la interpretación, lo cual implica generar situaciones didácticas en las que el estudiante interactúe discursivamente con otros e interprete lo que otro comunique, a partir de las experiencias personales y del conocimiento que posee del mundo.

Se considera el aprendizaje de la lectura como un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención docente ajustada. Los estudiantes no aprenden a leer de una vez y para siempre. Se trata de hacer con la lectura lo mismo que se hace con otros contenidos de la enseñanza; mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en las que el estudiantado pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido de dominio autónomo.

Aprender a leer es aprender a encontrarle sentido e interés a la lectura. Debe ser una experiencia emocional gratificante de aprendizaje. Significa ser activo en el proceso de lectura, tener objetivos para ella.

Enseñamos a leer desde edades tempranas acercando al niño al mundo letrado a través de nanas, rimas, poemas, cuentos, entre otros, actividades que desarrolladas con frecuencia y sistemáticamente promueven el desarrollo de procesos cognitivos tales como, la percepción, la memoria y la atención, indispensables para formar lectores competentes.

La enseñanza de la lectura, en tanto práctica social y cultural, tiene un lugar central en la escuela en tanto que la instituye en su mandato fundacional. Para aquellos niños que provienen de hogares letrados, la escuela continúa y profundiza lo que se vive y aprende en la familia. Para aquellos otros que provienen de entornos que no valoran la lectura, la escuela es quien cumple este rol.

La participación del estudiantado en diferentes propuestas de lectura han de darse lugar desde nivel inicial, con el propósito de que pueda acercarse e irse apropiando de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Si se parte de la concepción de lectura como construcción de significados las intervenciones docentes, desde nivel inicial promoverán que el alumnado se apropie, antes incluso de leer convencionalmente de las estrategias de lectura, “para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de



diferentes textos de circulación social” (Kaufman, 1998, p, 51). En este sentido es que se hace necesario legalizar las lecturas no convencionales.

Es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las lecturas no convencionales porque son las únicas situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado (Kaufman, 1998, p, 55).

Con el objetivo de acompañar y andamiar los procesos de interpretación de textos escritos, se propone el desarrollo de actividades que:

- amplíen el vocabulario
- desarrollen la memoria
- estimulen la atención
- promuevan la percepción
- generen el intercambio de opiniones
- desarrollen la capacidad de interpretar el discurso del otro
- promuevan la intertextualidad.

## ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIANTADO

Las estrategias de acompañamiento pedagógico se piensan en base al desarrollo de la competencia lingüística con una intencionalidad pedagógica en las propuestas a desarrollarse en cada jornada.

Se sugieren, como estrategias a ser consideradas por docentes, la frecuentación de los textos literarios en sus soportes originales, preferentemente; promoción de instancias donde el estudiantado manifiesta la interpretación que realiza sobre el texto leído en voz alta por el adulto; el planteo de situaciones problemáticas para que resuelva a partir de su propia interpretación; fomento de situaciones de lecturas reales que implican la ejecución de una tarea (ej.: recetas); planificación de itinerarios lectores de personajes, autores, géneros, temas.

Es de suma importancia generar espacios que favorezcan la lectura individual, en pequeños grupos y colectiva; lectura de textos completos o de partes y exploratorias o exhaustivas.

A continuación se comparten algunas estrategias de acompañamiento a modo de ejemplo —en el marco del DUA<sup>3</sup>—, y en atención a la Circular 27/2018 de Educación Primaria, a partir de los componentes en el estudio de la lengua propuestos por las

3 Diseño universal de aprendizaje.

Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores de español como primera lengua (ANEP/PROLEE, 2016)<sup>4</sup>.

En este punto es importante destacar que los CLE. de 1.º y 2.º se encuentran disponibles en su versión digital en DUA<sup>5</sup>. A estos se puede acceder desde los diferentes dispositivos.

### Situaciones didácticas para estudiantes que no leen convencionalmente

A continuación se comparten situaciones fundamentales de lectura<sup>6</sup>:

- a través del docente,
- lectura por sí mismos<sup>7</sup> (Un ejemplo particular: lectura de textos que se saben de memoria).

En este proceso de lectura, el estudiantado realiza diferentes anticipaciones:

- anticipación icónica,
- anticipación a partir de indicios cuantitativos,
- anticipación a partir de indicios cualitativos,
- anticipación por conocimiento del género.

### Situaciones didácticas para estudiantes que leen convencionalmente

- Lectura a través del maestro
- Lectura y relectura de un mismo texto
- Toma de apuntes
- Generación de preguntas que promuevan la conversación sobre lo leído para profundizar la comprensión e interpretación<sup>8</sup>

4 Para ampliar estos conceptos, se puede consultar: ANEP/PROLEE (2016) Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay. En línea: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>

5 <https://libros.anep.edu.uy/>

6 Para ampliar, se pueden consultar las Especificaciones para el docente del CLE 2, p.20, 21. En línea: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno2\\_maestro.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno2_maestro.pdf)

7 Como ejemplo se puede consultar el siguiente artículo: ALBISU, L.; GALLEGOS, D (2015) Canciones compartidas. Proyecto de lectura en segundo grado. Quehacer Educativo N° 130, pp. 59-66. En línea: <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1289-canciones-compartidas-proyecto-de-lectura-en-segundo-grado>

8 El material [Leer y conversar para la construcción individual y colectiva del sentido de los textos](#), elaborado por el Programa de Lectura y Escritura en Español proporciona ejemplos de preguntas y actividades para promover la comprensión e interpretación de los textos. La conversación sobre lo leído con mediación de los docentes es una acción fundamental para aprender a comprender y profundizar la comprensión de lo leído. Se sugiere, además, la consulta a este documento para ampliar las bases conceptuales sobre la importancia de conversar para comprender.

4



5



6



7



8



## A modo de ejemplo

El trabajo sobre el tema lobos, puede dar inicio con una mesa de libros para luego proponer la lectura de diferentes géneros:

- cuento: itinerario de lectura centrada en el personaje prototípico; el lobo<sup>9 10</sup>,
- entrada de enciclopedia: El lobo (ProLEE, 2015a, p. 26),
- poema tradicional infantil: Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. En el C.L.E. de 2° también se encuentra El lobito bueno (ANEP/Pro LEE 2015a, p 12-14).

Trabajar en propuestas didácticas que parten de considerar las prácticas discursivas, el conocimiento de los géneros y sus organizaciones discursivas predominantes, posibilita la promoción de estrategias de enseñanza que apunten a su reconocimiento de sus características, y la reflexión desde la dimensión discursiva.

Por otra parte, es importante destacar el vínculo que existe entre la cultura escrita y el lenguaje oral. Se parte de la idea de que se enseña a leer aún antes de que el estudiante sea capaz de reconocer letras, es decir, se enseña a leer aún antes de que logren la correspondencia grafema-fonema. En este sentido, Olson (1995) plantea que “el conocimiento adquirido al leer y escribir puede aplicarse al hablar y al escuchar; habiendo aprendido a descomponer en letras las palabras escritas, uno podría pasar a dividir en sonidos las palabras habladas” (p. 341). La habilidad entonces de descomponer en letras las palabras, habilidad que se adquiere desde las actividades de lectura y escritura, se transfieren a tareas similares en la oralidad, es decir, en habilidades para segmentar las palabras en fonemas. En ausencia del texto escrito, expresa Benveniste (1998), es imposible analizar la lengua, acceder a la noción de palabra y menos aún a las partes que la componen. Como plantean Vernon y Ferreiro: “es posible segmentar las palabras en sílabas fácilmente (...) sin embargo, solo quienes han aprendido a leer en un sistema alfabético son capaces de segmentar palabras en fonemas” (2013, p. 133). Se puede afirmar entonces que la conciencia fonológica es una consecuencia del aprendizaje de la lectura, y no es un prerrequisito para alfabetizarse.

A continuación, se ejemplifica el abordaje didáctico de cada una de las dimensiones de la lectura con las propuestas que presenta el Cuaderno para leer y escribir en segundo.<sup>11</sup>

9 Como ejemplo se puede consultar el siguiente artículo: Albisu, L, Belocón, O (2023) Seguir a un personaje de cuentos. Itinerario de lobos en segundo grado. Quehacer Educativo N° 174 pp 13-23. Montevideo: FUM-TEP. En línea: <https://www.scribd.com/document/650178000/Itinerario-de-lobos-Albisu-Belocon>


10 [https://drive.google.com/file/d/1\\_nCPHNvhOjEtcYupM9g-D9CEZy2ISa2l/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_nCPHNvhOjEtcYupM9g-D9CEZy2ISa2l/view?usp=sharing)

11 La Unesco en su documento “Cada niño deberá tener un libro de texto” destaca que la existencia de materiales didácticos en posesión de los estudiantes constituye un factor pertinente en la mejora de los resultados de los aprendizajes. “Además de contar con buenos docentes, la mejor manera de mejorar la enseñanza y el aprendizaje es disponer de libros de texto bien elaborados y en cantidad suficiente.” (2016, p.1).

Por otra parte, el INEEd (2021) correlaciona el uso frecuente de los CLE con el hecho de que durante la pandemia no haya habido pérdida en los aprendizajes lectores y escritores de los escolares.



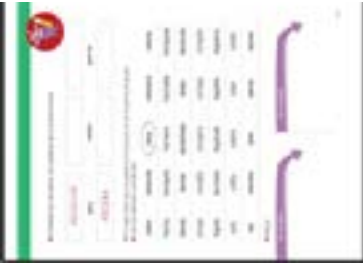
Propuestas de lectura: mesa de libros, cuento con el personaje prototípico lobo y entrada de enciclopedia


DIMENSIONES	PROPUESTAS <sup>12</sup>	OBSERVACIONES	ALGUNAS SUGERENCIAS
<p><b>COMPORTAMIENTO LECTOR</b></p>		<p><b>Mesa de libros</b> En esta situación los niños vivencian y aprenden comportamientos lectores: seleccionar un libro de acuerdo con un propósito, recomendar una lectura, buscar información. Los lectores no convencionales, es decir que aún no leen por sí mismos, podrán construir interpretación a partir de las ilustraciones, otras imágenes o paratextos.</p>	<p>La mesa de libros puede ser el inicio de un itinerario de lectura para el que los niños seleccionen los libros que van a leer y su orden.</p>





<sup>12</sup> Se toma como recurso el CLE de 2°, ANEP/Pro LEE (2015a).



<p style="text-align: center;"><b>SISTEMA DE ESCRITURA</b></p>	<p>(p.43)</p> 	<p>Las propuestas sobre <b>sistema de escritura</b> se centran en la lectura del niño por <b>sí mismos</b>. Exige la lectura de palabras que comparten inicios y refieren a los mismos campos semánticos. Es importante destacar que muchas de las palabras que aquí aparecen son extraídas y están vinculadas con el cuento Diógenes no quiere ser ratón, del mismo libro (ANEP/Prolee, p. 35-37).</p>	<p>Estudiantes que aún no leen convencionalmente, también pueden realizar la propuesta, con intervenciones docentes que les permitan centrar su atención en el sistema de escritura, analizar la palabra no solo por la letra con la que inicia -indicios cualitativos- sino mirando más adentro, y así poder descubrir la palabra intrusa. De este modo se promueve buscar indicios cualitativos que permitan anticipar cuáles son los comienzos similares y cuáles los diferentes.</p> <p>Intervenciones para quienes realicen anticipaciones por indicios cuantitativos: lectura a través del docente para que descubra la intrusa, por ejemplo: bicicleta. Luego se solicita que centre la atención en esta y en otra palabra -bigote-. Se centra en análisis en dos palabras para la lectura individual, y se brinda información verbal, se lee, en desorden, cada una. <i>Vamos a descubrir dónde dice bicicleta y dónde dice bigote, yo te las voy a decir y vas a descubrir cuál es más larga de la dos.</i> Una vez que se identifica la más larga desde la oralidad, se invita a identificarla desde la lectura.</p>
--	---	---	--


<p><b>CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO</b></p>	<p>(p.23)</p> 	<p>Frecuentando las palabras y expresiones de los cuentos leídos, los niños incrementan su <b>conocimiento del léxico</b> y las <b>estructuras sintácticas</b> propias de los textos escritos.</p>	<p>En la búsqueda de las cualidades vinculadas a cada personaje, <i>Es malvado — para el lobo— Es valiente —para la mamá cabrita—</i>, por ejemplo; el estudiante debe entablar relaciones entre las características de los personajes del cuento, y las expresiones en él usadas. En el proceso de selección de atributos, hay quienes lo lograrán mediante lectura por sí mismo, y quienes a través de la lectura de la maestra. En este último caso, lee la maestra, pero es el estudiante quien se responsabiliza de la tarea de lector, decidir qué atributo corresponde a cada uno. <i>Me dijiste que ‘Le gusta engañar’ es un atributo del lobo, y ‘Tiene la voz fina y melodiosa’ de la mamá cabrita.</i> Al tiempo que dice las frases, las señala de modo desordenado, ajustando el contexto verbal a dos frases en particular. Quienes anticipan por indicios cualitativos, podrán identificar por el inicio de las frases, o los finales, o fragmentos intermedios, cuál es cada uno. Quienes anticipan por indicios cuantitativos, seleccionan por la extensión de la frase. <i>Te las leo de vuelta para que te fijas cuál es más larga.</i></p>
--	---	--	--


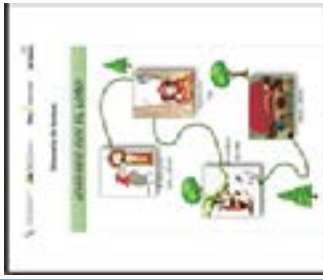


<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTO DISCURSIVO</b></p>	<p>(p15-17)</p> 	<p>La lectura y comparación de textos que tienen un referente en común, pero que difieren en su intencionalidad y organización discursiva contribuye a que los niños reconozcan diferentes géneros con sus respectivos ámbitos de circulación y características específicas.</p>	<p>Para la propuesta al tema lobos, se podrían poner a disposición libros que respondan a diferentes organizaciones discursivas. Se pueden compartir los siguientes géneros: cuentos, entradas de enciclopedias, instructivo de cómo hacer un títere-lobo, instrucciones para jugar a ¿Lobo está?, entre otros. Frente a esta diversidad de materiales, se les puede solicitar que seleccionen, por ejemplo, en qué material se puede buscar información de los lobos, o en cuál se puede aprender a hacer un títere-lobo. De este modo, el estudiantado debe explorar los textos y partir de los conocimientos que posea sobre el lenguaje escrito, y aún antes de leer convencionalmente podrá seleccionar el género requerido de acuerdo con su propósito de lectura.</p>
	<p>(p.26)</p> 	<p>La promoción de identificación de pistas lingüísticas de cada género es fundamental, en relación con la organización discursiva.</p> <p>En la entrada de la enciclopedia, por ejemplo, se encuentran definiciones: <i>El lobo es... Los lobos fueron...</i> Se puede promover entonces que el estudiantado identifique, tras la lectura a través de la maestra, estas definiciones.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>COMPRESIÓN GLOBAL/LECTURA A TRAVÉS DE LA MAESTRA</b></p>		<p>La <b>lectura de cuentos a través de la maestra</b> hace posible que los niños construyan sentido sobre lo leído en textos que por su extensión o complejidad no pueden leer por sí mismos.</p>	
	<p style="text-align: center;">(p.18)</p> 	<p>Al recuperar los personajes y sus diálogos, al reconstruir el hilo temporal de la historia leída colabora con la <b>comprensión global</b> del texto</p>	



<p><b>COMPRENSIÓN LOCAL/ INFERENCIAL</b> <b>LECTURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS</b></p>	<p>(P.25)</p> 	<p>Esta actividad propone la lectura de los niños por sí mismos; se focaliza en la <b>comprensión inferencial a nivel local</b>, al centralizarse en la paráfrasis y síntesis de algunos episodios del cuento Los siete cabritos.</p>	<p>Para quienes aún no leen convencionalmente, se les puede proponer que lean a través de la maestra y que decidan cuál es el título más adecuado. Luego deberán identificar cuál es el título elegido. Para esto podrán anticipar por indicios cuantitativos y cualitativos.</p> <p>La docente brinda contexto verbal, ya que da a conocer, por su lectura, los cuatro títulos. Quienes anticipan por indicios cualitativos, podrán identificar por los comienzos de los títulos, que son bien diferentes los cuatros, cuál es el seleccionado. También podrán identificar dónde dice lobo, ya que vienen trabajando con esa temática, y así descartar dos de los títulos</p> <p>Al quedarse solo con dos, quienes anticipan por indicios cuantitativos, la docente puede proponerles centrarse en la lectura y comparación de sus extensiones, o centrarse en un fragmento para su comparación. <i>En este título identificaste lobo y en este otro también... Sabés que en uno dice solo lobo, y en otro dice algo del lobo, dice 'superlobo' . La docente marca ambas palabras. Yo te las digo despacito y fijate cuál es más larga, si lobo o superlobo.</i></p>
--	---	---	---

<p><b>COMPRENSIÓN GLOBAL/LECTURA POR SÍ MISMO/ FLUIDEZ</b></p>		<p>A partir de la oralización de la lectura de un texto leído <b>por sí mismo</b> que se ha releído varias veces, con el propósito de compartirlo con sus compañeros, los niños consolidan la <b>fluidez</b> de su lectura.</p>	
<p><b>COMPRENSIÓN INFERENCIAL/ INTERTEXTUALIDAD</b></p>		<p>La propuesta de <b>itinerarios lectores</b> centrados en un personaje prototípico (como en el itinerario ¡Cuidado con el lobo!, en un autor o en un género) fomenta el establecimiento de relaciones intertextuales y la expansión de la cultura escrita.</p>	



## Propuesta de lectura de poema tradicional infantil y poema de autor

El poema cantado, y en rima Juguemos en el bosque mientras el lobo no está, abre la posibilidad del juego al alumnado; jugar al mismo tiempo que se canta, y se mueven partes del cuerpo. Para participar de la actividad de juego, es imprescindible saber de memoria el poema, para así poder cantarlo.

La poesía y la memoria se encuentran relacionadas desde los inicios de la historia, ya que este género fue primero oral. Los poemas rimados y medidos como este pueden ser recordados muy fácilmente. De este modo, el niño incorpora textos completos a su biblioteca mental a los que puede recurrir cuando lo necesite o desee (ANEP/Pro LEE 2015b, p 27).

### Algunas sugerencias didácticas

- Jugar al juego, varias veces, y así aprender la canción de memoria.
- Presentar el poema escrito a la clase toda. Lectura en voz alta del docente, con señalamiento continuo. Esta es una forma de presentar el género poema, y a su vez, guiar la lectura.
- Lectura por sí mismos de poemas. De acuerdo al nivel de lectura que cada estudiante presente, se podrá proponer:

<p>Para quienes leen convencionalmente...</p>	<p>Se puede solicitar la lectura del poema en su totalidad, y se les pueden presentar 3 o 4 poemas, y que entre ellos localicen uno en particular.</p> <p>Otra posible intervención con el poema El lobito bueno, es centrarse en el significado de maltrataban, en la 1a. estrofa</p> <p style="text-align: center;">Érase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos.</p> <p>El propósito es analizar la composición de esta palabra: <i>maltrataban</i> (ANEP. ProLEE, 2012, p.143). Promover el análisis de su significado mediante el descubrimiento de la composición. Luego, se propone volver a la estrofa para enriquecer su significado, <i>¿quién maltrataba a quién?, ¿el lobito a los corderos como en el cuento de El lobo y los siete cabritos, o los corderos al lobo? ¿Cómo te das cuenta? ¿Qué elementos o “cosas” del texto te permiten afirmarlo?</i> Este tipo de intervenciones, fomentan una gramática implicada, implica “fomentar análisis gramaticales de fragmentos o frases de los textos con el propósito de construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad. Buscan profundizar en niveles de reflexión metalingüística implicada al texto” (Albisu et al, 2023, p.76).</p>
---	---

<p>Para quienes no leen convencionalmente, pero anticipan por indicios cuantitativos...</p>	<p>Se puede proponer la identificación de algunas palabras. Para este fin, se sugiere trabajar con <i>Juguemos en el bosque mientras el lobo no está</i>, dado que se repite el inicio en cada verso,</p> <p style="text-align: center;">Juguemos en el bosque Mientras el lobo no está ¿Lobo estás?</p> <p>La variación se da en el último verso:</p> <p style="text-align: center;">Me estoy poniendo...</p> <p>La característica que tiene este poema, es que presenta fórmulas fijas de inicio de versos, y un final que varía.</p> <p>En primer lugar, se les puede solicitar que lean el título con señalamiento continuo, e identifiquen, junto al docente, la palabra <i>lobo</i>. Luego se solicita su identificación a lo largo del texto. En este punto, se promueve el reconocimiento de palabras por repetición, recurso cohesivo propio de estos textos.</p> <p>En segundo lugar, se les puede solicitar que anticipen dónde dirá <i>pantalones</i>. Para esto se les brinda contexto verbal, <i>en uno dice:</i> <i>Me estoy poniendo los pantalones</i> <i>y en otro dice:</i> <i>Me estoy poniendo el saco</i></p> <p>El propósito es que puedan anticipar, por indicios cuantitativos, dónde dice aquello que ya saben que dice.</p>
<p>Para quienes no leen convencionalmente, pero anticipan por indicios cuantitativos y cualitativos...</p>	<p>Se puede solicitar que, como en el caso anterior, lean el título con señalamiento continuo, e identifiquen la palabra <i>lobo</i>. Para esto se les puede brindar contexto verbal, <i>lobo empieza como Lorena, y como Lorenzo</i> (ejemplos de compañeros de clase).</p> <p>Luego se les puede solicitar la identificación de la palabra <i>lobo</i> a lo largo del poema.</p> <p>Después, se les puede solicitar la identificación de algunas palabras como: <i>pantalones, saco, sombrero</i>. Estas palabras tienen inicios cualitativamente diferentes. Posible intervención: <i>¿dónde dirá bufanda?, y ¿buzo?</i> Para poder reconocer estas palabras tendrán que buscar otros indicios, con cuál termina, o cuál identifican más adentro de la palabra. Si no lo logran de forma autónoma, el docente propondrá identificarlas por sus aspectos cuantitativos, <i>¿cuál es más larga cuando las digo, bufanda o buzo?</i> Es importante que las palabras buscadas sean pronunciadas de forma pausada, pero que no sea ni por silabeo, ni por deletreo.</p>



# ANEXO

Propuesta de intervención con foco  
en una muestra definida

## PLAN DE INTERVENCIÓN EN LECTURA 2024

Este plan debe contemplar, como punto de partida, los saberes de los alumnos para planificar, en consecuencia, las intervenciones pertinentes focalizadas en cada una de las dimensiones de la lectura<sup>13</sup> que posibiliten avances en los aprendizajes.

### Objetivos de la intervención:

#### A nivel de centro

- Promover o fomentar que cada **docente** elabore un plan lector para su grupo, en atención a las singularidades.
- Fomentar el registro **docente**, de los avances en los procesos de aprendizaje del estudiantado y las estrategias desplegadas en la intervención, y su sistematización.

#### A nivel de toda la muestra:

- Brindar formación específica en lectura y su enseñanza a todos los actores involucrados en la intervención de aula (docente, tutores, por ej.), para elaborar planes de lectura situados.
- Realizar una sistematización de estrategias de intervención de todos los centros.

### Muestra:

El universo serían los niños que están en segundo año pero con un pasaje especial de 1.ero (1 a 4).

La muestra se definirá luego de la 1era. aplicación de LEO en el mes de mayo.

### Diagnóstico inicial:

Mapeo del estudiantado en el nivel de apropiación de la lectura a través de la prueba LEO.

### Plan de acción:

Dentro del plan de acción, se monitorea el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con este fin, es necesario planear la evaluación, en tanto esta se concibe como parte del aprendizaje. Como plantea Ribas i Seix (2020) la evaluación debe entender el aprendizaje como un proceso en movimiento: los saberes se van construyendo y reconstruyendo, y las situaciones de uso ofrecen la oportunidad de gestionar estos sa-

---

<sup>13</sup> Descritas en el ya citado documento Pautas de referencias sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua (ANEP-Prolee, 2016).



beres. La evaluación debe permitir observar y ayudar a dirigir el proceso, proporcionar las ayudas necesarias cuando los alumnos las necesitan (Ribas i Seix, 2020, p. 10).

En el planeamiento de la evaluación de la lectura se tendrá en cuenta la integración de los diferentes componentes implicados en la lectura:

- el conocimiento del sistema de escritura,
- la comprensión textual,
- el conocimiento lingüístico,
- el conocimiento discursivo y
- comportamiento lector.

Para la evaluación se propone el uso de la siguiente rúbrica, elaborada en base a los siguientes documentos: *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* (ANEP/Pro LEE, 2016), *Propuesta de indagación de los saberes letrados de los estudiantes de educación inicial y primaria* (ANEP/Pro LEE 2021) y LEO (ANEP, 2019), ANEP/Pro LEE (2021, p. 20).

DIMENSIONES	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E
COMPORTAMIENTO LECTOR	Ignora los libros todo el tiempo.	Demora en conectarse con los libros.	Se conecta con los libros de a ratos.	Se conecta con los libros la mayor parte del tiempo.	Se conecta con los libros todo el tiempo.
	En ocasiones toma los libros de manera autónoma.	Toma los libros, pero lo hace de forma inadecuada (los apila, hace construcciones, juega con ellos).	Toma de forma adecuada los libros y los hojea. Requiere ayuda para identificar la información requerida.	Toma de forma adecuada los libros y los hojea. Pide ayuda para identificar la información requerida.	Toma de forma adecuada los libros, los hojea, busca lo que le interesa y lo lee.
	Se conecta con los libros con mediación docente.	Se conecta, generalmente, con los libros en forma autónoma, de acuerdo con un propósito de lectura (por ejemplo, seguir a un autor, buscar información requerida...).	Se conecta con los libros en forma autónoma, de acuerdo con un propósito de lectura (por ejemplo, seguir a un autor, buscar información requerida...) y, en ocasiones, comparte lo leído con sus pares.	Comparte el contenido de lo leído con sus pares.	Comparte el contenido de lo leído y sus opiniones con pares.

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO		Comprende solamente a partir de los elementos icónicos y de la lectura a través del docente.	Comprende a partir del relacionamiento de elementos icónicos con algunos verbales.	Comprende algunos enunciados o párrafos.	Comprende el texto en forma global.	Realiza una buena síntesis del texto.
		Anticipa por indicios cuantitativos y algunos cualitativos.	Reconoce algunas palabras y enunciados de forma autónoma, mediante la anticipación por indicios cualitativos fundamentalmente. .	Reconoce información explícita en lugares destacados del texto y que aparece junta.	Reconoce información explícita en lugares poco destacados en el texto e incluso, diseminada y es capaz de ampliarla a partir de otros datos que tiene acerca del texto.	Reconoce y relaciona elementos explícitos que aparecen en distintas partes del texto. Realiza algunas inferencias.
REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA	Lector no convencional. Distingue entre números y letras.	Inicio de la lectura convencional: distingue la mayoría de las letras.	Maneja la conciencia fonológica.	Consolida la conciencia fonológica.	Consolida la conciencia fonológica y comienza a desarrollar la conciencia ortográfica.
		Reconoce algunas letras, principalmente las que se ubican al inicio y al final de las palabras.	Deletrea las palabras, y frente a palabras bisílabas, decodifica por sílabas.	Decodifica por sílabas, y por momentos deletrea.	Decodifica palabra por palabra, y logra fluidez en la lectura de enunciados.	Decodifica palabra por palabra, y logra fluidez en la lectura de textos breves.



	CONOCIMIENTO DISCURSIVO		Identifica que los libros de cuentos contienen historias para ser leídas.	Empieza a reconocer algunos géneros discursivos a través de su silueta: adivinanzas, poemas, cuentos.	En las narraciones, identifica hechos que acontecen de forma lineal y guardan una relación simple de causa-efecto.	En las narraciones, identifica hechos principales, y la descripción de personajes.	Reconoce las características estructurales de la narración: marco, personajes, conflicto y resolución.		
			Reconoce algunas particularidades de la organización discursiva narrativa y puede que atribuya a todo material impreso esa organización discursiva.	Diferencia texto narrativo de informativo sin explicitar las diferencias entre ellos	Diferencia entre texto narrativo e informativo ofreciendo como justificación elementos vinculados con el tema.	Diferencia entre texto narrativo e informativo justificando a través del tema no ficticio del segundo.	Diferencia entre texto narrativo e informativo justificando por el tema y su estructura.		
	CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO		SINTAXIS		No reconoce procedimientos de sustitución léxica o pronominal.	Reconoce procedimientos de sustitución léxica o pronominal a través de repeticiones de sustantivos o frases nominales.	Reconoce procedimientos de sustitución léxica o pronominal a través de repeticiones de sustantivos o frases nominales y, en ocasiones, por la identificación del referente al que alude un pronombre.	Reconoce procedimientos de sustitución léxica o pronominal y algunos catafóricos, que retoman referentes introducidos en el texto a través de mecanismos como la pronominalización.	Reconoce procedimientos anafóricos, catafóricos, y algunas elisiones, que retoman referentes introducidos en el texto a través de mecanismos como la pronominalización.

		LÉXICO	Nominaliza y categoriza acciones presentes en las imágenes de un libro a partir de palabras que ya conoce y del uso de onomatopeyas.	Nominaliza, categoriza y describe acciones presentes en un libro a partir de palabras conocidas y de las nuevas. En ocasiones reconoce fórmulas de comienzo de cuentos.	Nominaliza, categoriza y describe acciones de un cuento. Reconoce fórmulas de comienzo y cierre características de los cuentos.	Reconoce palabras vinculadas con campos semánticos. Identifica relaciones léxicas de sinonimia y antonimia, y comparaciones. Incorpora el valor semántico de las nuevas palabras.	Identifica relaciones léxicas de: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, y polisemia. Comienza a reconocer algunos usos metafóricos del lenguaje.
--	--	--------	--	---	---	---	--



## BIBLIOGRAFÍA

- Albisu, L.; Gallegos, D. (2015). Canciones compartidas. Proyecto de lectura en segundo grado. Quehacer Educativo N.º 130, pp. 59-66. En línea:  
<https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1289-canciones-compartidas-proyecto-de-lectura-en-segundo-grado>
- Albisu, L.; Orlando, P.; Risso, D. (2023) La lectura: relaciones entre qué dicen, qué enseñan y cómo enseñan las maestras. Estudio en tercer año de escuelas públicas. Santillana.  
<https://santillanauy publica la/library/search/albisu>
- Albisu, L., Belocón, O. (2023) Seguir a un personaje de cuentos. Itinerario de lobos en segundo grado. Quehacer Educativo N.º 174, pp 13-23. Montevideo: FUM-TEP. En línea:  
<https://www.scribd.com/document/650178000/Itinerario-de-lobos-Albisu-Belocon>
- ANEP/Pro LEE (2012). Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay.
- ANEP/Pro LEE (2016). Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay.
- ANEP/Pro LEE (2015a). Cuaderno para leer y escribir en segundo. Uruguay.
- ANEP/Pro LEE (2015b). Cuaderno para leer y escribir en segundo. Especificaciones para el docente.
- ANEP/Pro LEE (2021) Propuesta de indagación de los saberes letrados de los estudiantes de educación inicial y primaria.
- ANEP (2019) Evaluación autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)
- ANEP (2022). Progresiones de aprendizaje.
- ANEP (2023) Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada.
- Benveniste, C (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E., VERNON, S. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. En; E. Ferreiro (Ed) El ingreso a la cultura escrita y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. México: Siglo Veintiuno (pp. 131-148).
- INEEd (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informede-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>





- INEEd. (2021). Un insumo relevante para los desafíos de la educación en tiempos de COVID-19 (Boletín abril 2021). Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2021/Uninsumo-relevante-para-los-desafios-de-la-educacion-en-tiempos-de-COVID-19.pdf>
- Kaufman, M (1998) Alfabetización temprana... ¿y después? Argentina. Santillana.
- Kaufman, M (2009) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires. Aique
- Olson, D., Torrance, N., (Ed) (1995). Cultura escrita y oralidad. España: Gedisa.
- Ribas i Seix (2020) La evaluación en el área lingüística. Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Núm 88, (7-12).
- Schady, Norbert, Alaka Holla, Shwetlena Sabarwal, Joana Silva, y Andrés Yi Chang (2023) Colapso y recuperación: Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo. Cuadernillo de resumen ejecutivo. Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO
- UNESCO (2016). Documento de política 23. Cada niño debería tener un libro de texto. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243321\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243321_spa)
- UNESCO (2019) Estudio regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. Uruguay. [Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_ee7eed52-b52e-4bbf-babdda804ea5d162?\\_=380255spa.pdf&to=93&from=1](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ee7eed52-b52e-4bbf-babdda804ea5d162?_=380255spa.pdf&to=93&from=1)].







**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

DIVISIÓN  
EDUCACIÓN

TRANSFORMACIÓN  
**Educativa**  
*aprender más*