

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La alfabetización en el aula del plurigrado rural

Volumen 1



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La alfabetización en el aula del plurigrado rural

Volumen 1



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

COORDINADORA NACIONAL MODALIDAD EDUCACIÓN RURAL

Lic. Olga Zattera

**Modalidad Educación Rural**

Graciela Favilli, referente Postítulo Especialización en Educación Rural para Nivel Primario

Olga Zattera, desarrollo de contenidos

Claudia Serafini, desarrollo de contenidos

Noemí Scaletsky, procesamiento didáctico

Federico Duranovich, colaboración

Coordinación de Materiales Educativos

Gustavo Bombini, coordinador

Gonzalo Blanco, responsable de Publicaciones

Cecilia Pino, asistente editorial

Gabriela Laster, edición

Diana Gamarnik, corrección

Lara Melamet, diseño

Alfredo Stambuk, diagramación

© Ministerio de Educación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en la Argentina

ISBN

Estimados docentes:

La Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, abrió nuevos retos y fortaleció oportunidades para educar en la ruralidad. Al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y a fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, se planteó la necesidad de determinar propuestas específicas para los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales. En este sentido, ha sido y sigue siendo un gran desafío para nuestra gestión asegurar que todas las niñas y los niños de zonas rurales tengan acceso a la educación y completen la escolaridad obligatoria.

Con vistas a propiciar una educación de calidad para todos y convencidos de la necesidad de promover acciones que reconozcan las singularidades, desde el Ministerio de Educación de la Nación y mediante el fortalecimiento de los acuerdos federales, se han concretado diversas acciones para promover mejores aprendizajes. En este contexto, el Postítulo de Educación Rural para Nivel Primario se propone especializar a los docentes rurales profundizando sus conocimientos relativos a la educación en contexto rural, y crea un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones.

Por esta razón, hemos desarrollado propuestas pedagógicas que contemplan alternativas para que los docentes de una misma zona trabajen articuladamente y que consideren la enseñanza en el marco de grados agrupados, y así recuperar la potencialidad que ofrece a la tarea docente el proponer situaciones de aprendizaje para alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

En esa dirección se orienta este material, cuyas sugerencias seguramente se enriquecerán desde la experiencia de cada uno de ustedes y en la propia construcción de instancias compartidas de trabajo junto con colegas de escuelas cercanas. Esperamos, entonces, que contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales, para de este modo seguir avanzando en la construcción de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación



ÍNDICE

‣ Presentación	9
‣ 1. La alfabetización en sentido escolar	12
‣ 2. El plurigrado y las propuestas de lectura y escritura	14
‣ 3. Las experiencias de aula	15
‣ 3.1 El aula de Esteban	15



Presentación

La formación de lectores y de escritores es el principal objetivo de la escuela primaria, objetivo que contiene y privilegia, por supuesto, la alfabetización inicial de los niños.

En las próximas páginas se propone una manera de analizar el proceso de alfabetización que se desarrolla en la escuela y se presentan tres experiencias de trabajo en diferentes aulas de plurigrado. En todas ellas será posible descubrir algunas condiciones necesarias y las correspondientes acciones de los maestros para favorecer el acceso de los niños a la alfabetización.

Las tres experiencias llegarán a manos de los docentes distribuidas en dos volúmenes; en el primero se presentan las clases del **aula de Esteban**, su trabajo con niños de Nivel Inicial, de Primero y Segundo Ciclo alrededor del eje *lectura-escritura*. En el volumen 2 de esta publicación se presentan las experiencias del **aula de Violeta** y del **aula del Clelia**. Estos desarrollos didácticos se complementan con un **Anexo** donde se analiza extensamente una situación de enseñanza inicial de la lectura a cargo de Violeta.

En la primera experiencia, Esteban trabaja con sus alumnos una propuesta anual de lectura semanal de cuentos. Alrededor del eje central —la agenda de cuentos—, se presentan propuestas de la cotidianidad del aula; el maestro alterna situaciones de lectura y escritura con todo el grupo con situaciones de lectura específicas para diferentes subgrupos de alumnos según sus posibilidades de desempeñarse de manera eficaz y autónoma con la lectura y la escritura convencional.

Orientaciones para la lectura

Después de leer ambos volúmenes, se podrá advertir que las *escenas* en el aula del maestro Esteban están más extensamente desarrolladas. Esto se debe a que la suya ha sido el aula donde se llevaron a cabo mayor cantidad de registros de situaciones de clase, pero también a las características del grupo: el aula de Esteban concentra niños de Nivel Inicial, Primero y Segundo Ciclo y, por esa razón, él se enfrenta a diario con la problemática didáctica del plurigrado.¹ El análisis de una cierta diversidad de situaciones didácticas (situación de lectura por parte del maestro, situaciones de lectura de los niños por sí mismos cuando pueden leer en forma convencional o antes de lograr hacerlo, situaciones de escritura en parejas por parte de los niños, etcétera) le permitirá al docente-lector de este material conceptualizarlas didácticamente. Por esa razón, este material —a medida que avanza en la presentación de los ejemplos— va proponiendo, por un lado, experiencias didácticas para realizar con el grupo de alumnos que el docente tiene a su cargo y, por el otro, la reflexión sobre los contenidos didácticos involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula de plurigrado.

Las situaciones aquí presentadas tienen como propósito disponer de casos para analizar en profundidad. El material está organizado en etapas que se señalan específicamente para vincularlas con el Postítulo. En cada etapa se alternan actividades que promueven la realización de propuestas en las aulas y actividades posibles de desarrollar durante los encuentros para debatir, compartir experiencias; en suma, para disponer del mismo objeto de análisis durante el trabajo compartido que propone el módulo. Cada maestro necesitará “mirar en detalle” a su propio grupo de alumnos a fin de comparar la situación

¹ La extensión del capítulo “El aula de Esteban” exige que se dediquen a su análisis dos de los encuentros del curso de Postítulo.

de su aula con las que aquí se plantean para el análisis. Entre encuentro y encuentro y en función de las necesidades de sus alumnos podrá optar por desarrollar algunas de las secuencias desarrolladas aquí o tomar decisiones para modificarlas, de manera que resulten adecuadas para su propia propuesta de enseñanza. Es importante que se acuerde qué aspectos desarrollar en cada etapa en las aulas para enriquecer el intercambio con los colegas durante los encuentros.

Durante el desarrollo de este módulo los maestros progresivamente irán tomando decisiones considerando las necesidades de sus alumnos. Si en otros módulos el propósito estaba centrado en identificar los contenidos que es necesario enseñar año a año para desarrollar las secuencias de enseñanza, en este caso es imprescindible analizar con minuciosidad las posibilidades de leer y escribir de cada alumno y favorecer su progreso desde el punto en el que cada uno se encuentre. Por eso, es necesario diferenciar qué propuestas acercarlos a cada uno según sus necesidades. Y esto será posible si se les proponen a los propios alumnos situaciones de aprendizaje adecuadas a sus circunstancias considerando las diferentes secuencias que aquí se presentan en carácter de ejemplo. Sin ánimo de insistir, sí es importante que en cada encuentro se haya acordado qué trabajar en las escuelas para poder, en el momento de reencontrarse, compartir el análisis de las secuencias de enseñanza desarrolladas en cada escuela.

Los puntos 1 y 2 proponen un marco conceptual para orientar y acercar a los docentes a esta propuesta de alfabetización, cuyo enfoque contempla las posibilidades y la necesidad de progresar en la lectura y la escritura de todos los alumnos, cualquiera sea el grado que cursen.

1. La alfabetización en sentido escolar

La **lectura** y la **escritura** son mucho más que contenidos escolares. Desde un punto de vista general, preceden y trascienden las fronteras de la escuela: favorecen la inserción activa de los ciudadanos en la vida institucional, permiten la adquisición de los más diversos conocimientos a través del estudio y el acceso más crítico y reflexivo a la información de actualidad que proveen también los medios de comunicación no escrita. Aun así, desde la perspectiva del aprendizaje la lengua escrita es la herramienta por excelencia y la responsable más evidente del éxito o del fracaso de los alumnos en su recorrido escolar.

Los niños desarrollan tempranamente una mirada curiosa sobre el mundo que los rodea. Por ejemplo, descubren e intentan utilizar herramientas, utensilios e instrumentos; comprenden y emplean el lenguaje, los gestos y las demás formas de comunicación que utilizan sus mayores; advierten cuándo un objeto es interesante y valioso para los adultos y para los otros niños y hacen con él lo que ven hacer a los demás. Es casi imposible para un niño conocer aquello que no está instalado en su entorno y, generalmente, el deseo de aprender nace en él cuando algo parece resultar interesante o valioso para quienes lo rodean.

Esto sucede también con la lengua escrita, que forma parte del medio cultural en el que el niño vive. En las zonas urbanas, la presencia de la lengua escrita está asegurada por la existencia de avisos, carteles y afiches, por la concurrencia de los niños a supermercados u otros negocios donde abundan las pizarras, las marcas y las listas y por el tipo de tareas de algunos padres o madres que leen, toman notas o emplean habitualmente la computadora. En las zonas rurales también gran diversidad de tareas familiares incluyen el empleo de la lengua escrita: libretas para registrar las compras diarias para el pago mensual, mensajes entre vecinos transportados por terceros, orientaciones en catálogos para el uso de productos, herramientas y maquinarias, publicidades en caminos y rutas, envases que ofrecen marcas y fechas de vencimiento, así como teléfonos celulares en los que se envían mensajes de texto, computadoras, publicidades y programas televisivos que habitualmente complementan con información escrita lo que se exhibe en las imágenes y se comenta oralmente. En cualquier contexto, en todo caso, las familias pueden leer cuentos a los más pequeños, disponer de periódicos o ciertas revistas, compartir entre varios hermanos los textos escolares. Múltiples son las alternativas que posibilitan favorecer la circulación de la lectura y la escritura, al menos a partir de la convivencia de varios hijos en distintos momentos de sus recorridos escolares.

Es así como muchos niños tienen actualmente la oportunidad de acercarse a las prácticas de lectura y escritura mucho antes de ingresar a la escuela y, en muchos casos, sin que exista una intención alfabetizadora de parte de los adultos o hermanos mayores.

El proceso de alfabetización, entonces, comienza antes de que los niños reciban instrucción formal, a través de actividades cotidianas en el hogar y en la vida social en general. Frente a la influencia alfabetizadora del medio, los niños responden activamente, interpretando lo que ven y asimilándolo a sus propias ideas previas.

¿Cuál es el resultado de estas experiencias? Manipular libros, ubicarse frente a ellos, pasar las páginas, descubrir la orientación de las imágenes, abrir y cerrar el libro o acomodarlo ante los ojos, adoptar, en suma, la posición “de lector”, no son adquisiciones espontáneas, sino aprendizajes que los niños realizan cuando tienen oportunidad de interactuar de manera sostenida y frecuente con libros. Se trata de considerar que la posibilidad de leer y escribir no se desarrolla en forma natural. Requiere una interacción sostenida con variados materiales y con adultos y/o niños alfabetizados que actúan como mediadores hábiles, intencionales o no intencionales. El contacto con todos ellos permite que los niños vean leer, escuchen leer, vean escribir y empiecen a dejar marcas escritas valiéndose de las herramientas y las superficies que han visto que resultaban aptas –y permitidas– para escribir en ellas.

El ingreso a la escuela ofrece un nuevo contexto para la alfabetización. Los niños llegan a ella con experiencias diversas y desiguales relacionadas con las oportunidades que han tenido de participar cotidianamente –o no– en múltiples prácticas

1. Las experiencias de aula

de lectura y de escritura. La heterogeneidad constituye el punto de partida de la escuela; una gran diversidad de saberes conceptuales, lingüísticos y comunicativos confluye cuando se encuentran los alumnos que comparten la misma aula. La escuela ofrece a los niños condiciones más equitativas si intencionalmente cada docente propone oportunidades para todos los niños, dentro del aula, habiendo desarrollado una mirada atenta sobre cada alumno y favoreciendo que se pongan en juego sus posibilidades y que cada uno progrese en función de sus necesidades. Sólo en ese sentido se tratará de oportunidades iguales para todos.

En clase, con ayuda del maestro, algunos niños necesitan inaugurar y otros fortalecer su relación personal con la lengua escrita y con la escritura. La escuela es el lugar donde, de manera sistemática, los niños ven leer y ven escribir; escuchan cuentos, le dictan al maestro el texto que es necesario conservar y ven cómo lo escribe; experimentan el manejo personal de los libros: los exploran y descubren así o reencuentran en ellos imágenes que llaman su atención; prueban con lápices, bolígrafos o tizas de qué manera pueden dejar marcas sobre la hoja, el piso, el pizarrón o la pared.

Mientras algunos niños comienzan recién en la escuela a hacer significativa su aproximación a la escritura y su proceso de alfabetización, otros continúan una relación ya iniciada. En cualquier caso, la sociedad le otorga a la escuela un objetivo esencialmente alfabetizador; los niños lo reconocen con mayor o menor conciencia de su significado: casi todos saben que van a la escuela a aprender a leer y a escribir. Los conocimientos básicos de las matemáticas, el acercamiento a los hechos históricos, la descripción del paisaje físico, social y económico del país y del mundo, la realización de algunas observaciones del mundo físico, se dan *junto con o después de* haber logrado esta meta escolar por excelencia: la adquisición de la lectura y de la escritura. La alfabetización es la principal responsabilidad social de la escuela; todos esperan que en el contexto escolar todos los niños vayan adquiriendo, desarrollando y enriqueciendo sus ideas acerca de la lengua escrita hasta saber leer y escribir por sí mismos como verdaderos lectores y escritores.

Con el correr de los años, este objetivo alfabetizador fundacional que empezó a trascender con la universalización de la educación se ha ido extendiendo y profundizando. Si bien existe un período inicial de alfabetización propiamente dicha, el mayor de los propósitos de la escuela es la **formación de lectores y escritores**. Nadie ignora que la presencia de la lengua escrita en la vida cotidiana es cada vez mayor. Todos somos conscientes de que los textos que circulan se han multiplicado a raíz, en parte, de la inmensa cantidad de información disponible y, también, a causa del vertiginoso desarrollo tecnológico que ha puesto en manos de muchos más lectores esa gran cantidad de información. Estas, y muchas otras razones, externas a la escuela pero representativas de la sociedad en la que está inserta, han transformado su objetivo esencial; hasta hace cincuenta años a muchos niños podía bastarles con aprender a leer y a escribir; hoy, los niños necesitan **hacerse lectores** y poder emplear la lengua escrita de manera autónoma. Un lector tiene la posibilidad de seleccionar los textos que desea y necesita, tomándolos de entre una inmensa cantidad de ellos. Para poder hacerlo debe reconocer fácilmente las características externas de los textos —pues nadie puede leer todo en busca de cierta información—, de modo tal que la selección pueda realizarla sobre un universo que el mismo lector haya podido acotar antes de leer.

Un ciudadano alfabetizado debe poder escribir eficazmente; la eficacia del escrito no depende de la riqueza del vocabulario ni del bello trazado de la letra, depende de sus posibilidades de producir un texto adecuado a la situación en la que desea o necesita producirlo; un texto que responda a sus propias intenciones: “mensajear”, “mailear”, entretener, avisar, vender, convencer, engañar, mostrarse apto para el desempeño de un cargo, etc.

La responsabilidad de la escuela, sea urbana o rural, y por tanto de los docentes, consiste hoy, en consecuencia, en hacer lectores y formar escritores y hacerlo desde el momento de ingreso, independientemente de las experiencias previas que los alumnos evidencien. Un niño empieza a **hacerse lector** y a **escribir en forma adecuada** cuando participa del empleo de textos numerosos y diversos, en un medio donde la presencia de otros lectores lo pone en contacto con la información que necesita para reconocer fácilmente los textos que prefiere o necesita y para descubrir de qué manera logra que su escritura resulte apropiada a la situación en que la produce.

2. El plurigrado y las propuestas de lectura y escritura

En el aula de la escuela rural pueden convivir, en un mismo ámbito y con un único maestro, alumnos de distintos grados y/o de distintos ciclos; también conviven —como en cualquier aula— alumnos con niveles muy diversos de aproximación a los contenidos y niños de diferentes edades e intereses. Conviene indagar el sentido de estas diversas convivencias respecto a la alfabetización.

Al iniciar el año, uno o más alumnos ingresan en primero, con las edades esperadas o más grandes y se integran, probablemente, a un grupo de compañeros que cursa segundo y tercero y, en muchas ocasiones también a otros de segundo ciclo. Entre los niños que han pasado uno o dos años en la escuela, seguramente algunos no han llegado aún a leer y a escribir convencionalmente y de manera completa; otros niños pueden hacerlo, pero todos ellos ya han tenido múltiples acercamientos a la lengua escrita propuestos por el maestro, aspecto que los distingue de los recién ingresados, entre los que, de todos modos, algunos pueden haber asistido al Nivel Inicial, otros pueden pertenecer a familias lectoras o tener hermanos ya escolarizados, otros esperan de la escuela un primer contacto con la cultura escrita.

Los matices respecto a la alfabetización se pueden establecer en general a partir de las experiencias más o menos significativas de contacto de los chicos con la lectura y la escritura. La dificultad en el ámbito del plurigrado, desde el punto de vista de la enseñanza, parece nacer de la necesidad de **desarrollar la gradualidad en condiciones de simultaneidad**,¹ es decir, de considerar en una propuesta de enseñanza que debe desarrollarse al mismo tiempo y en el mismo lugar, los puntos de partida y las posibilidades de progreso de todos los niños.

Los maestros rurales enfrentan, entonces, un problema didáctico para el que hay pocas respuestas consolidadas. Tienen que encontrar modos de desarrollar contenidos distintos en condiciones de enseñanza simultánea. Ahora bien, es en el acceso a la alfabetización donde se advierten las diferencias más notables entre los alumnos que recién ingresan a la escuela y los de otros grados. Entre un niño ya alfabetizado y uno que aún no logró alfabetizarse las mayores distancias se evidencian al momento de solicitarles producir un texto escrito o leer de manera convencional. Si, en cambio, el maestro, con el mismo propósito alfabetizador, realiza propuestas diversas —la lectura frecuente de obras literarias (cuentos, poemas, novelas), o el estudio de temas como el universo, los animales silvestres que habitan los alrededores de la escuela, el proceso de elaboración de miel o la escuela de ayer y hoy—, promueve un escenario diferente. En ese caso, todos los niños tienen alguna vez la posibilidad de hacer aportes al desarrollo de los temas, “en su medida”. Sus intervenciones serán posibles si han tenido oportunidad de escuchar leer cuentos, ver un programa documental, salir a pescar o cazar con algún pariente adulto, participar del trabajo de sus padres, convivir con hermanos u otros familiares de más edad que han asistido a la escuela, es decir, sus fuentes de información, los conocimientos o el interés que los temas puedan suscitar en ellos serán sin duda heterogéneos pero no dependerán exclusivamente de su nivel de alfabetización. Todos los alumnos de un grupo tienen expectativas de realizar aprendizajes significativos, de progresar en su nivel de conocimiento de los temas que el docente desarrolle. Las propuestas, por otra parte, ofrecen a la vez posibilidades de generar intercambios orales entre los niños, con el maestro y con ciertos invitados; de mirar videos documentales, de indagar en enciclopedias y otros libros, de buscar en Internet si es posible. Las búsquedas bibliográficas, para ampliar el conocimiento acerca de los diversos temas, dan la oportunidad de enriquecer las experiencias lectoras de todos y de ampliar sus oportunidades de realizar escrituras con mayor o menor intervención y mediación del docente para complementar, completar, enriquecer los contenidos tratados. Las experiencias registradas en las aulas plurigrado de escuelas rurales demuestran que la circulación sostenida y sistemática de temas diversos —algunos de los cuales parecen a simple vista distantes de los intereses de algunos niños— contribuye a acercar a todos a la participación en los diálogos que se suscitan en la clase, a la formulación de nuevas preguntas y también a la exploración de libros, a la escucha cada vez más atenta de la lectura del maestro, al deseo y a la posibilidad de leer y escribir por sí mismos.

1 Terigi, Flavia: “Tres problemas para las políticas docentes” (Panel: “Docentes, ¿víctimas o culpables?”), Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión de riesgo?”, OREALC, Montevideo, 22, 23 y 24 de junio, 2006.

3. Las experiencias de aula

Esteban, Violeta y Clelia presentan propuestas de enseñanza cuyo propósito principal es el progreso como lectores y escritores de todos los alumnos de sus grupos –cualquiera sea el grado que cursen y las dificultades que presenten respecto a la lectura y a la escritura por sí mismos–. La observación y el análisis de esas situaciones de enseñanza ayudarán a conceptualizar:

- ▶ ¿cuáles son las **condiciones didácticas** que debe reunir el aula de plurigrado para favorecer el progreso de todos los alumnos en su formación como lectores y escritores?
- ▶ ¿cuáles son las **propuestas específicas** y las **intervenciones puntuales** que favorecen la alfabetización de los niños?
- ▶ ¿qué **contenidos se enseñan** –y **de qué manera**– a los alumnos que en el aula del plurigrado ya leen y escriben convencionalmente, para favorecer su progreso como lectores y escritores?

3.1. El aula de Esteban

Agenda de lectura

El proyecto didáctico **Agenda de lectura** permite reflexionar acerca de algunas de las **condiciones didácticas** que favorecen la formación de los niños como lectores y escritores:

- ▶ La lectura semanal sistemática y sostenida por parte del maestro.
- ▶ La circulación de libros tanto entre los niños no alfabetizados como entre los que ya leen.
- ▶ La alternancia entre la oportunidad de los alumnos de escuchar leer habitualmente cuentos y la oportunidad de leer por sí mismos, en situaciones diversas.
- ▶ La presencia de escrituras a la vista, como la lista de asistencia o el horario, a las que los niños recurren para buscar información sobre la escritura.

También da lugar a conceptualizar las diversas **situaciones de lectura** que se alternan en el aula para enseñar a leer.

Contenidos didácticos

Condiciones didácticas: Caracterización del contexto que puede ofrecer el aula y la propuesta de enseñanza para favorecer el desempeño de los niños como lectores.

Aspectos contemplados entre las condiciones didácticas:

- ▶ Continuidad y frecuencia de la participación de los alumnos en situaciones de lectura (y escritura).
- ▶ Diversidad de situaciones de lectura; alternancia de situaciones diversas de lectura.
- ▶ Criterios literarios y didácticos para la selección de cuentos y otros materiales de lectura.
- ▶ Flexibilidad en la conformación de los agrupamientos.

Situaciones de lectura: Caracterización de las diversas situaciones.

- ▶ Explorar materiales escritos.
- ▶ Escuchar leer al maestro.
- ▶ Seguir la lectura del maestro en algunas ocasiones.
- ▶ Leer por sí mismo textos conocidos y desconocidos en el contexto del tema que se desarrolla en el aula. Leer textos previsibles para los alumnos porque ya los conocen. Leer textos diferentes según el grado para ampliar el recorrido de los lectores.
- ▶ Decidir dónde dice... (al pasar lista, por ejemplo).

En la **experiencia de Esteban**, se observan las situaciones didácticas que él lleva adelante con los alumnos de su grupo en el marco del proyecto **Agenda de lectura**.

Las tres situaciones son: **Lectura exploratoria**, **Lectura por parte del maestro** o **Escuchar leer al maestro** y **Lectura de los alumnos por sí mismos**.

Esteban es el maestro de una escuela rural de la cual se han registrado algunas escenas. La primera observación se realizó a los pocos días de empezar las clases. El propósito de Esteban es **enseñar a leer y a escribir a los niños que aún no lo hacen** —porque recién inician su escolaridad o porque no lo han logrado en su recorrido escolar previo— y **lograr que progresen en su desempeño como lectores y escritores** los alumnos que ya están convencionalmente alfabetizados, es decir, que leen y escriben, pero necesitan profundizar y ampliar su participación en la cultura escrita, ganar en autonomía, empezar a estudiar temas a través de la lectura y la escritura, en fin, **leer mejor**.

Orientado por esos propósitos didácticos, el docente instala en su aula una actividad semanal de lectura de cuentos. Un bloque frecuente y sistemático de lectura favorece a los alumnos de todos los grados, ya que despierta su gusto por el relato literario y les permite ampliar su conocimiento de diversas historias, autores y subgéneros (cuentos de miedo, de hadas, de aventuras...).

El grupo del plurigrado está constituido por Tamara y Manuela, de Nivel Inicial; Rafael, Anita y Juan José, de 1°; Lola y Enzo, de 2°; Aníbal, de 3°, y Ramón G. y Ramón E., de 5° y 6°, respectivamente.

La primera propuesta del maestro consiste en elaborar entre todos una **Agenda de cuentos**. Eligió esa alternativa porque busca disponer de un organizador de la tarea del grupo completo del plurigrado, hacer pública esa organización y además tener la oportunidad de contar con un registro que posibilite "leer una y otra vez" a los niños que lo necesiten. Los alumnos, por grupos, explorarán los libros de la biblioteca y elegirán los títulos que se leerán todos los martes, a lo largo del mes, y registrarán sus elecciones mensualmente, estableciendo un compromiso de lectura compartido.

La elaboración de la **Agenda** es una propuesta iniciada a fines de abril con la intención de continuar realizándola hasta fin de año. Por un lado, tiene un **propósito comunicativo** compartido por los niños de **hacer acordar al maestro** ("*Maestro, hoy es martes 16, tenemos que leer 'Los tres chanchitos'*") y de marcar en el último casillero (**X**) cuando el cuento ya ha sido leído. Por otro lado, la **Agenda** se organiza también con propósitos didácticos. Es necesario hacer que la **Agenda** adquiera sentido para los niños más pequeños, sabiendo para qué es, pero también qué dice en cada columna (fecha de lectura, título del libro, autor, **X** para indicar que ya se leyó). De ese modo, la situación de revisar los libros y elegir los títulos del mes y la de escuchar leer semanalmente al maestro se alterna con la oportunidad de una lectura acotada y puntual: qué día es hoy, qué cuento nos toca leer... La **Agenda** debe resultar una referencia de lectura y escritura para los niños que aún no leen convencionalmente.

Esteban organizó tres grupos: Tamara (N. I.), Rafael (1°) y Lola (2°); Manuela (N. I.), Anita (1°), Juan José (1°) y Enzo (2°); Aníbal (3°), Ramón G. (5°) y Ramón E. (6°). Lola y Enzo leen bastante bien; Aníbal tiene 10 años y necesita terminar de alfabetizarse; Ramón, de 5° grado, tiene algunas dificultades para leer y escribir convencionalmente.

En primer lugar, el maestro seleccionó cuentos literariamente consistentes, buenas historias, cuentos tradicionales o de autores contemporáneos, en lo posible bien ilustrados, de modo que aun los niños que no leen por sí mismos pueden disfrutar de la exploración de los libros y aprender. Sabiendo que la lectura estaría a su cargo, no eligió pensando en las posibilidades de los niños de leer por sí mismos, sino en la calidad de los cuentos y en las ediciones. Armó montoncitos de libros asegurándose de que en todas las mesas hubiera al menos dos libros de más respecto al número de niños del grupo para disponer de reemplazos por si algún niño abandonaba el elegido en primera instancia o se aburría rápidamente de él.

Los grupos de los más pequeños, igualmente, disponían de al menos un título que ya había sido leído por el maestro en los días transcurridos desde el inicio de clases: por un lado, a los niños más pequeños les produjo gran alegría encontrarse con cuentos que ya conocían y, por otro, si alguno no se atrevía a comentar qué libros había estado revisando en el momento de la puesta en común, el maestro podía recurrir al cuento conocido para instarlo a tomar la palabra, comentando o, al menos, dictando el título. Esteban también había previsto que encontrarán alguna coincidencia (dos libros de piratas, dos versiones de un mismo cuento, otra versión de un cuento que ya hubiera sido leído, ejemplares de la misma colección); de esa manera, esperaba ampliar las posibilidades de intercambio: espontáneamente entre los niños en el

1. Las experiencias de aula

ámbito del pequeño grupo y, en la puesta en común, a instancias del maestro, explicitando los criterios que los habían llevado a descubrir las coincidencias y las diferencias.

En estas situaciones de exploración y selección de libros, Esteban reúne a los alumnos de más edad en un mismo grupo sin tomar en cuenta su desempeño previo como lectores. El diálogo sobre los libros entre los chicos grandes, la observación compartida y el intercambio de comentarios sobre los textos favorece su avance como lectores y, sobre todo, los predispone favorablemente respecto a su lugar en el aula. Aníbal y Ramón G. —aunque no son aún buenos lectores— pueden presentar al resto de la clase los cuentos que se comentan en el grupo, leer los títulos, copiar algún título en la Agenda después de haberse preparado para hacerlo e, incluso, leer en voz alta para todos algún breve fragmento de un cuento que el maestro les ayuda a ensayar. La participación los favorecerá en su propio progreso como lectores.

A partir del grupo de libros que les ofreció el maestro, los tres grupos exploran y eligen; los títulos seleccionados por cada grupo integrarán la **Agenda**.

a. Situación: Lectura exploratoria

En diversas ocasiones durante el año escolar, los alumnos se acercan libremente a los textos disponibles; lo hacen solos o con otros, para elegir qué leer o qué mirar, para decidir qué materiales pueden resultar útiles para estudiar algún tema propuesto por el maestro o qué cuentos llevar a sus casas en calidad de préstamo. Se trata de explorar los materiales y, con la ayuda del docente, aprender a guiarse por las ilustraciones atractivas, por los textos que acompañan al texto principal —qué dice en el epígrafe de una imagen, en la contratapa o en las solapas del libro—, por lo que pueden anticipar, a través de la lista de títulos de cuentos que aparece en el índice de una antología, lo que se sabe del autor, del ilustrador o de la serie o colección porque ya se han leído otras obras, además de las recomendaciones de otros lectores cercanos, etc. La exploración y elección de obras se sostiene a lo largo y más allá del primer ciclo. Todos los niños pueden *actuar como lectores* siempre que haya un contexto que les proporcione algún tipo de conocimiento sobre los cuentos: pueden seleccionar un libro cuando tienen la oportunidad de hojearlo y revisar las imágenes o elegirlo porque ya lo han escuchado leer y les gustaría volver a oírlo.

La exploración y selección de los libros en los distintos grupos de niños

► Aníbal, Ramón G. y Ramón E.

El docente emplea un criterio especial para ofrecer los libros a los alumnos de este grupo. Como se dijo, Esteban realiza una preselección de los cuentos y entrega a cada grupo un montoncito para que exploren y elijan. En este caso, afina sus criterios para que la exploración y la elección resulten un desafío para todos y favorezcan el progreso como lectores también de los que ya leen —en este caso, Ramón G.—. La biblioteca de la escuela rural ofrece cuentos como *Tengo un monstruo en el bolsillo*, de Graciela Montes, o *Cintia Scoch*, de Ricardo Mariño, una colección de leyendas argentinas, *El grillo y el carancho*, *El mono y el yacaré*, *La broma de Coquena* y muchas otras historias interesantes para los mayores.² Esteban tiene previsto que si asistiera un solo niño del grupo de los más grandes, le propondría elegir entre dos o tres libros y se acercaría en algún momento para intercambiar con él.

Esta vez, pide a los alumnos mayores que elijan un cuento entre los de una colección, *Las mil y una noches*, que podrán encontrar en la biblioteca del aula.³ Mientras los otros grupos revisan sus libros y se van ordenando, Esteban se sienta en la mesa de los más grandes durante quince minutos para hojear con ellos ese único libro que les dio para que elijan un cuento entre todos los que hay. Lo particular, en este caso, es que los alumnos deben explorar una antología y revisar el índice para elegir alguno de los títulos.

2 Los docentes deben haber leído los cuentos antes que los niños para poder intervenir y favorecer el avance de los chicos y el desarrollo de las clases. En todos los casos, se trata de historias muy conocidas o de lectura rápida para un lector adulto.

3 Podría haber elegido *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga o *Cuentos fantásticos*, de Marcelo Birmajer, pero lo hará en otra oportunidad.

► Tamara, Rafael y Lola

Lola cursa 2° y lee por sí misma. Rafael disfruta mucho de los momentos en que el maestro lee cuentos para todos, participa en los comentarios y pide los libros que lee el maestro para volver a leerlos en su casa. En esta situación, se niega a compartir “El capitán Tifón” a pesar del reclamo de sus compañeros. Tamara tiene más de cinco años y un gran entusiasmo por leer y escribir. El maestro les entrega los siguientes cuentos: “El capitán Tifón” (que les había leído unos días antes), “Blancanieves y los siete enanitos”, “Los tres chanchitos” y “Los tres cerditos”. Y la situación continúa...

Para ofrecer la posibilidad de que den un paso más hacia el logro de la lectura por sí mismos, el maestro alterna dos instancias de lectura; por un lado, propone que los niños elijan un cuento a partir de aquello que saben de él —porque ya lo conocen, porque pueden anticipar aspectos de la historia mirando las imágenes— y, por otro, ofrece dos versiones del mismo cuento —“Los tres chanchitos” y “Los tres cerditos”— con el propósito de que decidan cuál es cuál observando literalmente *dónde dice “chanchitos” y dónde dice “cerditos”*, es decir, atendiendo a las letras.

► Manuela (N. I.), Anita (1°), Juan José (1°) y Enzo (2°)

Enzo puede leer por sí mismo, pero no se siente seguro cuando no cuenta con la presencia del maestro a su lado como apoyo. Anita, que recién llega a 1°, cursó el año anterior el Nivel Inicial y conoce mucho los distintos cuentos. Juan José y Manuela miran los libros, escuchan con atención la lectura del maestro pero no suelen participar en los comentarios sobre los libros ni parecen estar interesados en tratar de leer. El maestro les entregó otro ejemplar de “El capitán Tifón”, otro cuento de piratas, “El pirata y los buñuelos”, una versión breve del cuento de Peter Pan, “Caperucita Roja” y “El gato con botas”.

Esteban	Los chicos
1. ¿Cómo van por aquí?	2. Anita (tratando de apoderarse de todos los libros cuando se acerca el maestro): ¡“Caperucita Roja”! (Hojea un poco desilusionada). ¡Ya lo leímos! Mirá (muestra a sus compañeros), este también es de piratas... Está la bandera (“El pirata y los buñuelos”).
3. Y vos, Juan José, ¿qué libro estás leyendo?	4. Juan José (Apoya la cabeza sobre la mesa). 5. Enzo: Nos tocó otro de “El capitán Tifón” (lo muestra a sus compañeros). 6. Anita: Y este también es de un pirata (Muestra el ejemplar de Peter Pan señalando la imagen de Garfio/Hook).
7. (Se inclina sobre Juan José, que no tomó ningún libro). Este lo debés conocer, Juanjo. Fijate en el título (le muestra “El gato con botas”) (Abre al azar y le lee): “ <i>¿A que no eres capaz de convertirte en un ratón?, lo desafió al gigante. —¿Cómo que no? Fijate. —Y el gigante se transformó en ratón y entonces ¡AUM! el Gato se lo comió de un bocado, y seguidamente salió tranquilo a esperar la carroza. ¡Bienvenidos al castillo de mi amo, el Marqués de Carabás! Pase Su Majestad y la linda princesa a disfrutar del banquete que está preparado.</i> No sé qué cuento será este... (Vuelve a la tapa y se la muestra).	8. Juan José (con voz muy bajita): “El gato con botas”.
9. Ah, qué gracia tiene. Lo decís porque viste el dibujo..., pero ¿dice “El gato con botas”?	

1. Las experiencias de aula

Esteban	Los chicos
11. Mirá, Juanjo, este gato engañaba a todo el mundo. Buscá esa parte que te leí, donde el gigante se transforma en ratón y vas a ver cómo el gato logró engañarlo.	10. (Levanta la cabeza y toma el libro que le tiende el maestro, lo ubica frente a él sobre la mesa y señala en la tapa mientras dice): "EL GATO CON BOTAS".
13. Bueno, tienen varios de piratas.	12. Juan José: (Empieza a hojear el libro)
16. Es un nombre inglés, Piiiter Pan. ¿Viste, Manuela, cómo vuelan estos nenes en el cuento de Peter Pan? (le muestra)	14. Enzo: "El capitán Tifón" y (lee) Peeeter, Peter Pppan, ¡Peter Pan!
17. ¿Ese cuál es, Enzo? (señala "El pirata y los buñuelos").	15. Anita (corrige): Piter Pan, ¿ves que vuelan? (Muestra la imagen y lee): Pi..., Pe..., ¿Peter Pan? (se dirige al maestro)
19. "EL PIRATA Y LOS BUÑUELOS" (señala el título para todos)	18. Enzo (lee) El pirata y losssss, y lossss buuuu..., El pirata y los bu...

► Aníbal (3°), Ramón G. (5°) y Ramón E. (6°)

Esteban se acerca a los alumnos más grandes mientras el resto de los grupos comienza a revisar los libros que les entregó el maestro. Como ya se ha dicho, el maestro se propone que todos los alumnos progresen como lectores y escritores. En el caso de Aníbal, Ramón G. y Ramón E., seleccionar títulos para incluir uno en la **Agenda** implica varios desafíos: enfrentarse con una *antología* (qué es una antología, qué antología es esta) y seleccionar a partir no solo de la exploración de los ejemplares, sino a partir de la consulta del *índice*.

El siguiente registro corresponde al momento en que Aníbal, Ramón G. y Ramón E. comienzan a explorar *Las mil y una noches*, antología de cuentos orientales de autor anónimo. El registro recupera apenas unos minutos del desarrollo de la clase total; los alumnos continúan luego explorando el libro y comentando sin la presencia del maestro.

- | | |
|---|---|
| 1. (Se acerca al grupo con <i>Las mil y una noches</i> y un manual abierto en un planisferio, que deja sobre la mesa). A ustedes les doy un solo libro pero con muchos cuentos. | 2. Aníbal (mira el mapa, intenta leer). Aaa, meeee, Ameeee... |
| 3. América del Norte (señala donde dice). Después mirás el mapa, ahora escuchá. Les traje un libro con muchos cuentos. | 4. Ramón E.: ¿Una antología? |
| 5. Sí, una antología, una colección de cuentos. El libro se llama (Muestra y señala) <i>Las mil y una noches</i> . | 6. R. G.: (Toma el libro). ¿Son muchos cuentos? |
| 7. Sí, es una colección de cuentos orientales, cuentos que ocurren en Oriente, por esta zona (señala en el planisferio), en la CHINA, en la INDIA y en BAGDAD donde ahora es IRAK (señala). | |

9. Sí, cuentos orientales, de la CHINA, la INDIA y BAGDAD (anota en un papelito). Son cuentos donde aparecen lámparas de las que salen genios...

11. Sí, como ALADINO Y LA LÁMPARA MARAVILLOSA, tal vez esté Aladino en esta antología, van a tener que mirar en el índice.

Bueno, *Las mil y una noches* es una colección de ¡mil cuentos! Un rey odia a las mujeres, terrible. Entonces cada noche se casa con una jovencita y la manda a matar al amanecer. ¡Hasta que se casa con la joven Scherezade! Ella le cuenta un cuento pero no lo termina...

13. Eso es. Cuando empieza a amanecer, Scherezade dice (abre el libro que tenía marcado con un papelito y lee): *"Esta hermosa historia no es nada comparada con la que podría contarte la noche próxima, si el rey quiere que viva todavía. Y el rey dijo para sí: '¡Por Allah! No la mataré hasta que haya oído la continuación de su historia'".*

8. A: ¿Dónde es la CHINA?

10. A: ¿Como Aladino?

12. R. E.: Para que no la matara esperando el final.

14. R. G.: ¿Cuenta mil cuentos y después la mata?

Una vez que encauza la exploración de los más grandes, el maestro se acerca a los demás grupos y se detiene algunos minutos en cada uno de ellos. Cuando finaliza su recorrida, regresa a la mesa de Aníbal y los Ramones.

—¿Ya eligieron algún cuento?, ¿conocían alguno de los cuentos de esa colección? —pregunta a los chicos.

—Sí, maestro —dice Ramón E.—, se llama "Aladino y la lámpara mágica".

El maestro sugiere que busquen la página correspondiente. Observan las ilustraciones y Esteban busca y les lee un fragmento:

Y he aquí que, cuando el desesperado Aladino frotó, sin querer, el anillo que llevaba en el pulgar..., vio surgir de pronto ante él, como si brotara de la tierra, un gigantesco efrit, que le dijo: "¡Aquí tienes a tu esclavo! ¿Qué quieres?".

Dedican algunos minutos más al índice y descubren que también está "Alí Babá y los 40 ladrones". Con ayuda del maestro vuelven a comentar que el título del libro es *Las mil y una noches* y que en él hay una gran cantidad de cuentos. No aparece el nombre del autor y el maestro les informa que se trata de cuentos anónimos, es decir, cuyo autor no se conoce. Les pide que recuerden esa información para comentársela a los demás niños.

La elaboración conjunta de la Agenda de cuentos.

Vale la pena leer un pequeño fragmento del registro de la clase en que cada grupo dictó a Esteban el título del cuento que había elegido. Se trata, en cierto sentido, de una situación de dictado al maestro:⁴ los niños participan activamente de la escritura de la **Agenda** decidiendo *qué poner*, pero el maestro se hace cargo de anotarlo.

En el caso de los niños de Nivel Inicial, 1º y 2º, Esteban interviene para que estos focalicen su atención en la escritura de los títulos. De este modo, los niños pasan de una situación de lectura exploratoria en la que hojean los cuentos a una situación donde deben leer el título del cuento elegido, atender a lo que está escrito en la tapa de cada libro y participar de la escritura

4 Ver páginas 10 y siguientes, CUENTOS CON LOBOS, en el aula de Violeta, en el volumen 2.

1. Las experiencias de aula

que lleva a cabo el maestro. Las intervenciones de Esteban orientan la atención de los niños –especialmente la de aquellos que están alfabetizándose– hacia la escritura de los títulos: en el momento de exploración tuvieron contacto con *los libros*, ahora toman contacto con *el sistema de escritura, con las letras*. A medida que va anotando los títulos, el maestro relee lo que va quedando en la **Agenda**; de ese modo, garantiza que la mayoría de los niños tengan información bastante certera acerca de qué dice en cada columna de la **Agenda**.

Maestro	Alumnos
1. A ver, ¿qué cuento eligió el grupo de Tamara? ¿Nos muestran el cuento?	2. Tamara: (Levanta “Los tres chanchitos” para que todos lo vean).
3. Leé el título, Tamara.	4. Tamara y Lola a coro: ¡¡“Los tres chanchitos”!!
6. ¿“Los tres chanchitos” o “Los tres cerditos”? ¿cuál eligieron, al fin?	5. Rafael (un segundo después): ¡“Los tres chanchitos”!
8. A ver, Tamara y Rafael. Fíjense a ver si es “Los tres chanchitos”.	7. Lola: ¡“Los tres chanchitos”!
10. Cuéntenle a los chicos cómo sabemos cuál es “Los tres chanchitos”.	9. Lola: Sí, este es “Los tres cerditos” (muestra el otro libro).
13. A ver, escuchen a Lola. ¿Vieron qué problema se les presentó a Rafael, Lola y Tamara? Contales, Rafael.	11. (Los tres miran la tapa de los libros).
16. Lola dice que si está la de CHOCOLATE dice CHANCHITOS (pronuncia con fuerza CH). (Escribe en el pizarrón y lee en voz alta). CHOCOLATE CHANCHITOS	12. Lola: Está esta (señala la CH). Está la de CHOCOLATE (pasa a señalar el cartel de MERIENDAS donde dice CHOCOLATE).
17. Bueno, anoto LOS TRES CHANCHITOS (escribe en el afiche de la AGENDA DE CUENTOS). Entonces, el MARTES 5 (señala MARTES 5 en el cartel) vamos a leer..., ¿qué vamos a leer, Tamara?	14. Rafael: Tenemos “Los tres chanchitos” y “Los tres cerditos”.
19. Muy bien, entonces acá, en MARTES 5, pongo el cuento que vamos a leer: LOS TRES CHANCHITOS (escribe). AUTOR, ANÓNIMO (No explica nada al respecto).	15. Lola: Y hay que mirar cuál es “Los tres chanchitos”. Y es este porque está la de CHOCOLATE (señala).
20. A ver, Juanjo, ¿qué libro eligieron en tu grupo? Muéstrennos el cuento, ¿qué cuento eligieron, cómo se llama? (Esteban se acerca al grupo dispuesto a decirles por lo bajo el título si es que los niños no lo recuerdan).	18. Tamara: “Los tres chanchitos”

Maestro	Alumnos
22. ¿Todos ven el cuento? (muestra el libro)	21. Enzo: Peeeee. (Es posible que se confunda porque recuerda Piter Pan pero lee Peter Pan, y no conoce bien la historia).
24. ¿Eligieron "Peter Pan"!, ¿alguien lo conoce?	23. Anita: ¡"Peter Pan"! (Piter, en realidad. Trata de atrapar el libro que el maestro muestra).
27. ¿Vimos otro libro donde hubiera un pirata, no tenemos en la lista un cuento de piratas?	25. (Algunos niños hablan de la película y del cocodrilo). 26. Anibal: Hay un pirata que se llama Hook.
29. ¿Son iguales o son diferentes esos dos piratas?	28. Varios: ¡"El capitán Tifón"!
31. Anoto entonces "PETER PAN" (anota). ¿Qué día lo vamos a leer? El MARTES 12 (señala MARTES 12). Acá, en la tapa, está el nombre del autor, es JAMES BARRIE (señala). También lo anotamos. El MARTES 12 (señala) vamos a leer PETER PAN (señala), una historia que escribió un señor que se llamaba JAMES BARRIE (señala).	30. Manuela (en voz bajita): El capitán Tifón es un pirata bueno...

Así queda la **Agenda** en el aula de Esteban:

AGENDA DE CUENTOS MAYO		
FECHA	TÍTULO	AUTOR
MARTES 5	"LOS TRES CHANCHITOS"	ANÓNIMO
MARTES 12	"PETER PAN"	JAMES BARRIE
MARTES 19	"EL CAPITÁN TIFÓN"	PAUL KORKY
MARTES 26	"ALADINO Y LA LÁMPARA MÁGICA", de <i>LAS MIL Y UNA NOCHES</i> ⁵	ANÓNIMO

b. Situación: Escuchar leer al maestro

A partir del martes 5, entonces, Esteban sostiene semanalmente una situación de lectura en la que él mismo lee para los alumnos el cuento previamente seleccionado. Durante las siguientes semanas, todos los alumnos –grandes y chicos– comparten los momentos en que el maestro lee. Los niños están en condiciones de escuchar todos los cuentos siempre que el maestro haya preparado cuidadosamente la lectura como para lograr encantar a su audiencia. Los más chicos disfrutan de los cuentos elegidos por los más grandes y viceversa. Todos aprenden y progresan como lectores.

A lo largo del año escolar pueden sucederse diversas situaciones en las que los niños escuchan leer al maestro: una vez el docente encuentra en el periódico un artículo interesante para los niños, en otra ocasión se hace cargo de la lectura de un

5 En realidad, la lectura de "Aladino y la lámpara mágica" no puede realizarse de manera completa el martes 12 de mayo; como se trata de un texto extenso, el maestro decide leerlo en cuatro sesiones consecutivas de lectura, de martes a viernes.

1. Las experiencias de aula

fragmento del libro de texto particularmente complicado al desarrollar un tema de Ciencias Sociales, un día lee para todos un cuento que un alumno trajo voluntariamente a clase. Todas las oportunidades son buenas, pero es necesario advertir las particularidades de la que se está analizando: se trata de una actividad planificada y sostenida; los alumnos la esperan y el docente la lleva adelante de manera sistemática porque considera que él es quien debe asegurar –como mediador válido– el acceso de sus alumnos a la cultura escrita (obras, autores, géneros, editoriales, ilustradores).

La lectura semanal de los cuentos abarca diversos momentos en la clase. El maestro anuncia: *"Hoy es martes 5. ¿Qué cuento nos toca leer?"*. Solicita generalmente a los más pequeños que lean en la **Agenda** el título correspondiente y les pide que se encarguen de buscarlo en la biblioteca. Busca propiciar que los niños logren lo que les solicita. Antes de iniciar la lectura para todos, presenta la obra y crea, al hacerlo, un ambiente particular en el que los alumnos se predisponen a escuchar leer: es un tiempo diferente.

–*"Los tres chanchitos" es un cuento tradicional inglés. Desde hace muchísimos años se cuenta esta historia sin saber quién es su autor.*

–*Maestro –dice Ramón G.–, usted ya dijo el otro día que el autor es anónimo, que no se sabe el nombre.*

–*Así es. El autor es anónimo. Pero muchísimos chicos y grandes conocen el cuento. Estoy seguro de que ustedes lo escucharon alguna vez, o vieron alguna película o dibujo animado.*

Durante la **presentación** el maestro revela la trascendencia de la obra que se va a leer, comenta el interés que despertó o despierta en otros lectores, da el nombre del autor. Al hacerlo, convoca a escuchar el cuento y, al mismo tiempo, trata de ampliar el horizonte cultural de los chicos.

Luego, lee el cuento. No reemplaza palabras ni saltea párrafos con la intención de simplificar el relato. Por el contrario, confía en que el conocimiento pleno de la historia ayudará a los chicos a dar significado a algunas expresiones que seguramente no les resultan habituales.

Una vez concluida la lectura, Esteban deja transcurrir unos momentos. A menudo, alguno de los alumnos inicia espontáneamente un comentario y a partir de allí, él propone el intercambio.

En seguida, Lola dice:

–*Yo conocía este cuento, pero el hermano más grande no se ponía a cocinar.*

Ramón E. completa el comentario:

–*Lo que pasa es que en esta versión dice que cocina los ladrillos para hacer la casa y aprovecha para hacer sopa.*

–*¿Escucharon a Lola y a Ramón? El hermano mayor cocina...* –dice Esteban.

–*Y de paso hace una sopa* –completa Lola.

–*A ver, ¿dónde dice todo eso?* –interroga el maestro mientras vuelve al cuento.

–*Un poco antes del final, por la mitad* –dice el otro Ramón.

Esteban busca en el cuento haciendo que la búsqueda resulte evidente para los alumnos y agrega:

–*A ver si es este fragmento el que ustedes dicen. Escuchen.*

E inmediatamente relee:

El animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza. Sin embargo, se encontró con el tercer cerdito que estaba cocinando su sopa en las brasas del fuego que había preparado para hacer los ladrillos.

–*Ah, es verdad; aprovechó el fuego para hacer sopa, pero ¿vieron cómo dice?* –Esteban vuelve a leer el párrafo resaltando la expresión *el animal hambriento*.

Varios chicos comentan a la vez:

–*¡Era el lobo!*

–*¡No se había podido comer a ningún chanchito!*

–*¡Volvió con la panza vacía!*

—En lugar de volver a decir lobo, el narrador⁶ dice: ‘El animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza’. Pero, ¿con quién se encuentra? —interroga el docente.

—Con el otro chanchito —dice Aníbal.

—¡Con el hermano mayor! —grita Enzo.

Esteban relee (por cuarta vez): ‘El animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza. Sin embargo, se encontró con el tercer cerdito que estaba cocinando su sopa en las brasas del fuego que había preparado para hacer los ladrillos’. ¿Quién es el tercer cerdito?

También esta vez los chicos se superponen:

—Porque el lobo ya había encontrado a dos hermanos.

—El lobo se había encontrado con el más chico y con el del medio.

—Ya se había querido comer al primer chanchito, al segundo chanchito y este era el tercer chanch..., el tercer cerdito, como dice el cuento.

El intercambio posterior a la lectura del cuento permite profundizar la interpretación y da lugar a relecturas totales o parciales; no se trata de comentar lo que los niños recuerdan, sino de comentar y releer para confirmar lo que se interpreta.

c. Situación: Lectura de los alumnos por sí mismos

Como se ha dicho, las propuestas de lectura que ofrece el maestro deben tender a que *todos* los alumnos progresen como lectores. A partir del momento en que se seleccionan los títulos, el maestro sostiene semanalmente la situación de lectura. En la segunda hora de cada martes del mes, los niños le hacen acordar y le indican qué cuento debe leer; cuando termine mayo, se realizará una nueva selección. Sin embargo, la lectura de un cuento por parte del maestro, previamente seleccionado, no es la única situación de lectura: a diario todos los alumnos *leen*.

En el marco del proyecto **Agenda de cuentos**, Esteban propone a sus alumnos agruparse de distintas maneras para realizar *otras* actividades de lectura y escritura. En las propuestas de lectura que se presentan a continuación —complementarias de aquellas en las que se *escucha leer al maestro*, con las que se alternan—, los alumnos leen por sí mismos, es decir, se ponen ante los textos intentando acceder al sentido de estos.

Esteban reúne en un grupo a las niñas de Nivel Inicial; en otro, a los niños de 1° y 2° e incluye allí también a Aníbal (3°), ya que tiene aún algunas dificultades para desempeñarse como lector autónomo, aunque —como se verá más adelante— interviene con él de manera específica; ambos Ramones (5° y 6°) vuelven a constituir un grupo.

► Tamara y Manuela

Después de haber propuesto la exploración de libros en la que todos participan, el maestro encargó a las niñas de Nivel Inicial que ordenaran los libros en los estantes y dejaran fuera “Los tres chanchitos”, para leer al día siguiente; de este modo, les dio lugar a que hojearan cuentos con más tiempo del que pudieron disponer en compañía de los niños de Primaria.

Cuando Esteban se acerca, las dos nenas están sentadas en el piso, junto a los estantes de la biblioteca, rodeadas de los libros que días antes los chicos habían revisado para elegir. Hojeaban “Blancanieves y los siete enanitos” y comentaban entre ellas:

—¡Mirá las camitas! —dice Tamara.

—¡Y los platitos chiquitos, es todo chiquito! —agrega Manuela.

Esteban lee el fragmento que aparece junto a la imagen que las niñas observan; recalca los diminutivos:

6 El docente habla de “el narrador” sin explicitar el sentido de la expresión. Retoma el concepto con ambos Ramones en una clase posterior cuando comenta con ellos el cuento de *Las mil y una noches* que están leyendo.

1. Las experiencias de aula

Blancanieves encontró una **casita** y entró para descansar. Todo en aquella casa era pequeño. Cerca de la chimenea estaba puesta una **mesita con siete platos muy pequeñitos...**

Deja que las niñas sigan hojeando los libros y sigue hacia otro grupo.

Después de recorrer todos los grupos, vuelve con las niñas y pregunta:

—¿Qué libros estuvieron viendo, niñas?

—“Blancanieves” —dice Manuela—. *Y uno del lobo que no es de los chanchitos, es el de los...* (Muestra “El lobo y los siete cabritos”). Esteban les lee:

—“El lobo y los siete cabritos”.

—¿Viste que son cabritos? —dice Manuela a Tamara retomando una discusión que parecen haber tenido antes.

—Y encontramos “Los tres chanchitos” para leer mañana —concluye Tamara, y se lo alcanza.

—Anoto entonces los títulos de los libros —dice Esteban y les anota en una hoja, mientras les lee:

“BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS”

“EL LOBO Y LOS SIETE CABRITOS”

“LOS TRES CHANCHITOS”

Deja espacios entre título y título y les propone que dibujen.

Como se observa, el maestro ofrece a las niñas de Nivel Inicial una propuesta de lectura acorde, sin duda, con los propósitos del Nivel y con las posibilidades de las niñas. Esta propuesta les da más tiempo para explorar la biblioteca y una manera de leer y de acercarse a lectura que ha sido poco aprovechada en la escuela. Las niñas revisan cuentos: ¿con qué propósito el maestro les plantea la exploración?, ¿qué descubren a lo largo de la exploración de los libros?, ¿de qué manera interviene el maestro cuando se acerca a ellas?

La actividad final, por otra parte, significa un desafío para las niñas: deberán decidir cuál es cuál entre los tres títulos que van a ilustrar.

(1) Seguir la lectura de un cuento

► Rafael, Anita y Juan José, de 1º; Lola y Enzo, de 2º; Aníbal, de 3º

Aníbal y los niños de 1º y los de 2º se reúnen con Esteban para releer “Los tres chanchitos” después de haberlo escuchado cuando el maestro lo leyó para todos.

El maestro vuelve a leer para ellos e, inmediatamente, reparte tres ejemplares que el grupo compartirá para *seguir la lectura* del maestro en una nueva relectura.

En un primer momento, Rafael, Anita, Juan José (1º), Lola y Enzo (2º) se abalanzan sobre los libros para volver a ver las imágenes; Aníbal, más tranquilo, hojea uno de los libros. Después, comentan entre todos mientras el maestro da indicaciones a otro grupo.

Luego, Esteban regresa con ellos y les relee el cuento invitándolos a seguir la lectura en sus ejemplares. Anita se ayuda con el dedo. Esteban —mientras relee— va indicándoles a Rafael y Juan José por dónde va cuando advierte que están perdidos. Les avisa en qué momento dar vuelta la página e invita a Aníbal a que también él ayude a los chicos a no perderse. Su intención, al proponer *seguir la lectura* de un cuento que ya conocen, es que los chicos vean escrito lo que van oyendo leer.

Cuando el maestro llega al diálogo que el lobo mantiene con cada uno de los tres chanchitos, los chicos se unen a la lectura haciendo coro, porque —como ya escucharon varias veces la lectura del cuento— recuerdan muy bien las palabras de los personajes:

Pequeño cerdito, pequeño cerdito
abre tu puerta y déjame entrar.

► Rafael, Anita y Juan José, de 1º; Lola y Enzo, de 2º

Una vez que concluyen la lectura, el maestro propone a los más chicos cortar papelitos para usarlos como señaladores e indicar en el libro cada vez que aparece el diálogo entre el lobo y uno de los tres chanchitos. Los chicos revisan atentamente los libros, se guían por las imágenes y por la forma de estrofa claramente diferenciada en que aparece el diálogo; van realizando la tarea sin requerir la ayuda del maestro. Lola y Enzo están en 2º y ya leen; en esta ocasión, releen para comprobar que el fragmento localizado sea el correspondiente.

Lola observa que los diálogos entre el lobo y cada uno de los chanchitos son todos iguales y comparte su observación con los compañeros. Pero la niña avanza en la lectura y descubre que a continuación se produce un cambio, que también muestra a los niños:

—*Esta casita es la del más chiquito porque dice (y lee) **de paja**.
La casita tembló y se sacudió pero el lobo no pudo derribar las paredes **de paja**.*

—*¿Y qué dice en la del chanchito del medio?* —pregunta el maestro. Lola, con ayuda de sus compañeros, busca, encuentra y lee la particularidad en cada caso (*de madera/de ladrillos*).

Al día siguiente, con este mismo grupo, Esteban retoma la situación de lectura. Los niños buscan en los ejemplares el fragmento indicado y ponen el diálogo “en escena” en dos lecturas sucesivas con distintos protagonistas. Rafael y Juan José asumen, una vez cada uno, la voz del lobo; Anita y Enzo leen lo que dicen los chanchitos; Lola, con ayuda del maestro, lee las palabras del narrador, incluyendo el cierre de la escena que ella había descubierto el día anterior.

Maestros	Alumnos
	1. Rafael: (Pone el dedo para seguir el texto). <i>Pequeño cerdito, pequeño cerdito, abre tu puerta y déjame entrar.</i>
	2. Rafael: (Lee) <i>Pequeño cerdito abrr</i> (duda, porque no tiene en cuenta la reiteración y espera leer “abre tu puerta”). (Vuelve a empezar). <i>Pequeño cerdito...</i>
	3. Lola: (Señala en el ejemplar que tiene Rafael). <i>Pequeño cerdito, pequeño cerdito, lo dice dos veces.</i>
	4. Rafael: (Relee y llega al final).
5. (El maestro hace una seña a Anita).	6. Anita: (Busca en el texto)
7. (Le indica y le sopla en voz baja). <i>Por los pelos de mi barba...</i>	8. Anita: (Lee) <i>Por los pelos de mi barba, lobo hambriento y malo, yo no te abriré...</i>
	9. Enzo (lee las palabras del narrador pero pone “voz de lobo”). <i>Entonces, el lobo gritó furioso...</i> (En cada caso, Lola “remata” el fragmento leyendo <i>La casita tembló y se sacudió pero el lobo no pudo derribar las paredes de paja/de madera/de ladrillos</i>).
10. Bueno, lo ensayamos una vez más y después se lo van a leer a los compañeros.	(Siguen la lectura y la reitera el otro “elenco” de lectores). ⁷

Al finalizar la situación de lectura, el maestro les pide que anoten, ayudándose entre todos, de qué están construidas las casitas, para acordarse.

7 Ver en *La experiencia de Violeta*, Lectura de Caperucita Roja (páginas 32 y siguientes del volumen 2).

1. Las experiencias de aula

► Aníbal, de 3º

Mientras los más pequeños continúan con la propuesta, Esteban trabaja con Aníbal; releen juntos otros fragmentos del cuento. El maestro lee, por ejemplo:

El lobo sopló y no pasó nada, tomó más aire y sopló otra vez, y por último sopló tan fuerte que las maderas cayeron unas encima de otras...

Al llegar a ese punto, Esteban comenta:

—*No le resultó tan fácil esta vez al lobo, no le alcanzó con soplar una vez... ¿Cuántas veces tuvo que soplar?*

—*No —dice Aníbal—, porque la casa era de madera.*

—*Contó cuántas veces dice el cuento que sopló; vas leyendo y contamos.*

Aníbal relee:

—*El lo..., el lobo ssso..., sopló y no..., no pasó nada...*

—*Hasta ahí...*

—*Hasta acá sopló una vez* —dice Aníbal y vuelve al texto.

Al terminar de leer el párrafo, Aníbal pudo comprobar que el lobo sopló tres veces antes de derribar la casa de madera del segundo chanchito.

—*Ahora que lo leíste varias veces, me parece que si lo releés te va a salir mejor. Leé de nuevo porque te tiene que salir precioso.*

Escuchar leer el cuento más de una vez ayuda a los niños a conocer muy bien el relato y, por lo tanto, a orientarse respecto a qué sigue, dónde se encuentra cierto fragmento, cuáles son las palabras de los personajes. Conocen el cuento y, cada vez más, saben qué dice. *Seguir la lectura* —seguirla con la vista e incluso con el dedo— ayuda a saber *dónde dice*. El maestro logra revertir entonces algo que lo preocupa fuertemente; algunos colegas afirman que ciertos niños en 3º o 4º grado *leen pero no entienden*; él trabaja para que sus alumnos en lugar de tratar de avanzar de la decodificación —tantas veces ardua y estéril— al significado, puedan pasar de conocer el cuento y saber qué dice, a localizar dónde lo dice y alcanzar, por ese camino, la lectura convencional.

En este proceso, los niños que ya tienen más conocimiento acerca de la lectura van ganando en fluidez e intentan interpretaciones. Enzo, aunque se equivoca porque lo aplica a la voz del narrador, busca interpretar dando voz gruesa al personaje del lobo. Los niños que aún no logran leer de manera convencional van ajustando progresivamente lo que saben que dice a lo que efectivamente dice, algunas veces con ayuda de un compañero o del maestro, otras veces porque ellos mismos rectifican su lectura.⁸ Aníbal relee con ayuda del maestro en busca de ciertos datos (cuántas veces sopló el lobo) y esta relectura le permite profundizar en su conocimiento del texto y, por lo tanto, adquirir mayor fluidez en la lectura. Del mismo modo, los más pequeños volverán al día siguiente al texto en busca de cierta información puntual (dónde dice paja, dónde madera, dónde ladrillos) e irán acotando cada vez más la ubicación de lo que efectivamente dice en cada lugar. En el caso de Aníbal, el conocimiento del cuento y la reiterada relectura junto al maestro lo ayuda a adquirir fluidez y seguridad.

De este modo, Esteban enseña a leer; los niños van localizando fragmentos significativos de este cuento que conocen muy bien, van acompañando la lectura del maestro y, finalmente, ensayan el diálogo entre el lobo y los chanchitos, se lo presentan a sus compañeros y se lo leen. A la vez, la profundización en el conocimiento de los textos va dando lugar a diversas situaciones de escritura. Los alumnos van y vienen entre la lectura y la escritura. Los textos informan acerca de las letras (*¡Ladrillos se escribe como Drácula!*), afirma Lola en voz alta en cierto momento de la clase, como si hubiera hecho un gran descubrimiento) y acerca de cómo resolver otros problemas de la escritura.

8 Ver *El aula de Violeta*, lectura de "Caperucita Roja" (páginas 32 y siguientes en el Volumen 2).

► Ramón G. y Ramón E.

El maestro reunió a ambos Ramones antes de la sesión de lectura prevista para todos y les propuso leer “Los tres cerditos”, en una versión del cuento distinta de la que se leería al día siguiente, para poder comentar las diferencias con sus compañeros más pequeños. Se acerca para realizar junto con ellos una primera lectura. Luego plantea una pregunta y preparan un cuadro:

—¿En qué podrá haber diferencias entre una versión y otra? Si son dos versiones de “Los tres chanchitos”, ¿qué cosas no pueden faltar?

—Que el lobo les rompa las casas —dice Ramón G.

—A los más chicos, al grande, no... —completa su compañero.

El maestro arma un cuadro trabajando junto con ellos.

La situación de comparación da lugar a dos tareas especialmente enriquecedoras para ambos Ramones, una de lectura y una de escritura. En primer lugar, necesitan releer “Los tres cerditos” (que ya conocen de años anteriores) para ver qué características tiene en esa versión cada episodio. Al día siguiente, cuando el maestro lea para todos, verán qué matices particulares aparecen en la otra versión.

En segundo lugar, para completar el cuadro, uno de los alumnos irá leyendo y el otro tomando nota alternativamente. Esta colaboración permitirá a Ramón G. escuchar a su compañero, corregir la escritura siguiendo sus indicaciones, controlar cuando es el otro Ramón quien escribe y, por lo tanto, ir verificando la escritura y ejerciendo el control de lo que su compañero va escribiendo, control que le cuesta mucho ejercer cuando él mismo está a cargo del lápiz. Por su parte, Ramón E. —que lee y escribe de manera relativamente eficiente— tendrá también la oportunidad de concentrarse en controlar su escritura, no ya respecto a cómo escribir, sino más bien respecto a qué escribir: ¿desde dónde hasta dónde será necesario anotar lo que se lee en el texto en cada caso?

Ramón G. y Ramón E.

Ramón G.	Ramón E.
1. Leé vos...	2. Los tres cerditos habían vivido desde su nacimiento con su mamá la cerda. Cuando tuvieron edad suficiente decidieron...
3. ¡Esperá, esperá! Ese es el... (lee del cuadro) el INICIO.	4. Vamos a ver qué decidieron, habrán decidido hacerse sus casas... sigo: cuando tuvieron edad suficiente decidieron buscar su propio lugar donde vivir. Como por allí había lobos decidieron...
5. ¿Lo ponemos?	6. ¿Qué ponemos?
7. (Le saca el libro) Los tres cerditos viví... (se corrige) habí..., habían vivido desde, desde su... na ci, nacimiento con su mamá (retoma) habían vivido desde su nacimiento con su mamá la, la cerda...	8. Pero, esperá. ¿Hasta dónde es el inicio, hasta que se van o hasta que se hacen las casas? Porque después ya está (señala el cuadro) cuando el lobo destruye las casas...
9. El INICIO es como <i>había una vez</i> ..., es cómo empieza. Esto (señala el primer párrafo del cuento) Porque por ahí en la otra versión dice <i>había una vez</i> .	10. Ah, sí, tenés razón. Te dicto.
11. (Toma el lápiz) (Espera)	

1. Las experiencias de aula

13. Escribe LOS TRES CERDITOS (se adelanta) (escribe y dice) VIBÍAN...

15. ¿HABÍAN? (consulta)

17. (Escribe) HABÍAN VIVIDO (escribe y dice) DESDE SU NA... (mira si va con ese o con ce), NACIMIENTO CON SU MAMÁ, con acento, LA CERDA.

19. (Busca en el texto) deci...decidieron, ¿ya está?...
buscar (espera) su (espera) propio... lugar..., donde vivir. Hasta ahí.

12. *Los tres cerditos*, con "C"

14. No, HABÍAN VIVIDO, las dos veces con v corta.

16. Como acá (le muestra el libro) *habían vivido desde su nacimiento con su mamá la cerda*.

18. Pongo esto también (toma el lápiz y escribe)
Cuando tuvieron edad suficiente decidieron... Dictame.

Momentos que no pueden faltar	Los tres cerditos	Los tres chanchitos
Inicio	Los tres cerditos habían vivido desde su nacimiento con su mamá la cerda. Cuando tuvieron edad suficiente decidieron buscar su propio lugar donde vivir.	
Cómo destruye la casa del más pequeño		
Cómo destruye la casa del mediano		
Cómo intenta destruir la casa del mayor		
Final		

► Ramón G.

Ramón participa de igual a igual con su compañero, discute y plantea sus puntos de vista logrando en alguna ocasión que el otro Ramón ajuste su criterio (ver registro página 28, intervenciones 8, 9 y 10). Lee con cierta inseguridad, pero conoce el cuento y, una vez que escuchó a su compañero, localiza por dónde va la lectura, retoma, anota, lee mejor y dicta. Al dictar, lo hace palabra por palabra sin redondear lo que dicta por el sentido. Al escribir, tiene errores y dudas ortográficas, pero su escritura es legible y convencional.

► Ramón E.

Tiene otras preocupaciones: necesita determinar hasta dónde corresponde considerar el INICIO, ya que el cuadro "salta" desde allí hasta la destrucción de las casas. La intervención de su compañero le permite establecer el inicio de "Los tres cerditos", no en relación con los otros momentos del cuento, sino en comparación con la otra versión de la historia, según les propuso el maestro. Se plantea verdaderos problemas de escritura (desde dónde hasta dónde, qué corresponde anotar), considera los aspectos ortográficos y anticipa los posibles errores que se pueden cometer al escribir.

Como se ve, los alumnos de 5° y 6° participan de una situación común (la Agenda de lectura), pero deben enfrentar un desafío mayor en las situaciones de lectura por sí mismos; el maestro les propone comparar dos versiones de un mismo cuento, es decir, señalar las características comunes (los nudos del relato sin los cuales el cuento sería otro cuento y no otra versión: primera conceptualización que el docente propone) y las particularidades de cada versión. El pedido exige una lectura detenida y se completa con la toma de notas, una situación de escritura que no se resuelve por copia; es necesario leer y decidir puntualmente dónde se expresa la diferencia con la otra versión, desde dónde hasta dónde es necesario anotar, se trata de descubrir diferencias de expresión, de vocabulario, o de sentido.

(2) Pasar lista

Esteban sabe que necesita promover además otro tipo de oportunidades de lectura para los niños no alfabetizados. En otro momento de la jornada escolar, los niños de primero se agrupan para llevar adelante una tarea específica y diferente. El maestro pone en juego el propósito primordial de la escuela cuando los niños ingresan en primero, que es lograr su alfabetización desde los primeros pasos y para diversas intenciones. Pero necesita que los niños *alternen* sistemáticamente situaciones de lectura que les permitan familiarizarse con la cultura escrita (*escuchar leer al maestro y explorar los libros*) con situaciones de lectura que les exijan atender al sistema de escritura, a las letras.

Por esa razón, durante los primeros tiempos del ciclo escolar, encarga a los tres alumnos de primero que dediquen aproximadamente media hora del día a *pasar lista*: deben leer cada nombre y completar el casillero correspondiente con **P** para los presentes y **A** para los ausentes, cuidando de mirar bien quién faltó.

Al inicio del año, el maestro elaboró el listado en presencia de todos los niños y con su colaboración:

--Voy a anotar los nombres de los niños de este grupo, ¿empiezo por los más grandes? [...] Ya anoté a RAMÓN y a RAMÓN (señala), ¿qué nombre pongo ahora? [...] (Relee la lista una y otra vez, a medida que va agregando nombres). *Faltan varias niñas en esta lista, ¿quiénes faltan?*

La intención del docente durante la elaboración de la lista es que los niños de primero y los de Nivel Inicial lo vean escribir. Al *ver escribir*, los niños aprenden diversos aspectos de la escritura: *en qué sentido se orienta* (de izquierda a derecha, en el caso de la escritura occidental); *el trazado de las letras*; *el tiempo que se tarda en escribir*. Como Esteban insiste en releer toda la lista a medida que va agregando nombres, algunas veces los más pequeños recuerdan de memoria el orden de aparición y se guían por eso. Tamara, por ejemplo, le indica un día a su compañera:

--Acá estás vos, abajo de TAMARA. ¿Ves? (señala parándose en puntas de pie), MANUELA, es el último...

Pero, principalmente, el listado de nombres, así como los días de la semana y otros nombres (de animales, de personajes de un cuento...), deben constituirse en el aula en fuente de información para los niños que están aprendiendo a escribir.

En el registro que se verá a continuación, ayudándose entre los tres, los niños enfrentan el desafío de decidir cuál es el nombre de cada compañero --de leer-- y anotar P o A.

1. ¿Qué pasó acá? No veo ni una **P** de Presente ni una **A** de Ausente (escribe P y A en un papelito). ¿Dónde hay que poner la P o la A?

2. Anita: Acá (señala el primer casillero)

3. ¿Por qué allí?

4. Anita: (piensa) Porque dice LUNES 5 que es hoy (señala) LUUNEEES.

5. ¿Entendieron, chicos? (Seguramente entienden porque diariamente el maestro les pide que lo ayuden a pasar la asistencia). ¿Qué hay que poner acá? ¿La P de presente o la A de ausente?

6. Rafael: La P de presente.

7. ¿Por qué la P de presente, quién es el niño que está presente?

8. Juan José: (Pone el dedo sobre RAMÓN G.)

9. ¿Qué dice allí? ¿Dice JUAN JOSÉ? (Miran los tres).

1. Las experiencias de aula

10. Juan José: JUAN JOSÉ dice acá (señala).

11. Juan José dice que acá (señala) dice JUAN JOSÉ.
¿Vino Juan José?

15. ¿Dónde más pueden poner P? ¿RAFAEL vino o no vino? 18. Bueno, ¿y este niño vino? (Señala RAMÓN G.)
¿Qué dice acá?

18. Bueno, ¿y este niño vino? (Señala RAMÓN G.) ¿Qué dice acá?

21. ¿Por qué decís que dice RAMÓN, cómo sabés que dice RAMÓN? ¿Dirá RAMÓN, qué pensás vos, Rafael?

23. Ah, este es RAMÓN González, con la Ge, y este es RAMÓN Etchemendy, con la E. ¿Vino RAMÓN G.?

26. A ver, ¿quién nos falta? (Señala a Aníbal, que pasa por allí).

29. E: (Escribe en un papelito)

ANITA
ANÍBAL

31. E: Preguntale a los chicos.

12. JJ: (Se ríe)

13. A: Ponele P.

14. JJ: (Pone P).

16. R: (Pone la P en RAFAEL).

17. A: Yo también estoy presente, acá dice ANITA (pone la P).

19. R: Empieza como RAFAEL

20. A: Dice RAMÓN, dice RAMÓN...

22. R: Dice RAMÓN porque a RAMÓN le pusimos una letra porque hay dos RAMÓN y RAMÓN (señala el de abajo) (Se refiere a la inicial del apellido "le pusimos una letra"; si tiene "una letra" dice RAMÓN).

24. J: Sí, vino (pone P).

25. R: Y RAMÓN E. también vino, yo pongo la P.

27. R: ANÍBAL, ¿dónde dice ANÍBAL? (busca en la lista) AAA...

28. A: ANIII, ¡es como ANITA!

30. JJ: ANITA, acá dice ANITA y acá dice ANÍBAL, con la de LUNES ¿Pongo P?

32. A: Sí, poné P porque dice AAAANIIIBAAAAAL (señala con el dedo), con la de LUNES (señala la L).

	Lunes 5	Martes 6	Miércoles 7	Jueves 8	Viernes 9
Ramón G.	P				
Ramón E.	P				
Aníbal	P				
Anita	P				
Rafael	P				
Juan José	P				
Enzo					
Lola					
Tamara					
Manuela					

33. ¿Qué chicos nos faltan? Ya le pusimos PRESENTE a RAMÓN G., RAMÓN E., ANÍBAL (va señalando en cada caso y se detiene en ANÍBAL)

35. Bien, Ya le pusimos PRESENTE a (va señalando los nombres) RAMÓN G., RAMÓN E., ANÍBAL, ANITA (señala RAFAEL y le da la palabra).

39. ¿Entre estos que faltan, dónde dice LOLA que Anita dice que termina con A?

41. ¿Por qué Rafael dice que acá dice LOLA? (Lo escribe en el papel)

LOLA

44. ¿Vino LOLA?

46. Ahora faltan Tamara, Enzo y Manuela. ¿A ver, dónde dice Tamara? ¿En qué se pueden fijar para saber cuál es cuál? (Señala los tres nombres en la lista).

51. (Escribe en el papel y lee lentamente) EEENZZZO, empieza con la E (señala) ENNNZZZ, esta es la de ZORRO, ENZO.

53. Acá en mi papelito me quedaron estos nombres

ANITA LOLA

ANÍBAL ENZO

Anótenlos en sus cuadernos y ahora me van a decir qué nombres dice.

34. A: ¡ANÍBAL! Y ANITA (señala).

36. R: RAFAEL

37. JJ: Y JUAAAN JOOOSÉ.

38. A: Falta LOLA. ¿Dónde dice LOLA? (Piensa) LOLAAA; termina con A.

40. R: (Pasa el dedo verticalmente de arriba para abajo) LOOO; LOOO, tiene O, LOOOLAAA: Acá dice LOLA.

42. JJ: (Señala) Porque dice LOOO, con O y LOLAAA, termina con A.

43. A: También tiene la de LUNES. LLLLOOOLLLAAA.

45. A: Ponemos P.

47. (Se ponen a buscar cuál es cuál).

48. JJ: (Se acerca a las niñas de INICIAL y busca la tarjeta de MANUELA). (Vuelve y compara con los nombres que "sobran" en la lista). (Muestra a sus compañeros). Este es MANUELA. Dice MANUELA, está la U. (Relee) MANUUUUUELA.

49. R: E, esta es la E, EEE..., ENZO, ¡dice ENZO! La E y la O. Y esta es la de ZORRO (muestra Z y la dibuja en el aire, como el Zorro con su espada).

50. A (se dirige al maestro): ¿ENZO va con la de ZORRO?

52. A: Sí, la E, la N de ANNNITA (muestra la N) (Sus compañeros miran), la de ZORRO con la O. ENZO (pasa el dedo sobre la escritura) Entonces acá queda **TAMARA**, todo con A. (Pone P).

En la situación observada, los niños comienzan por localizar cada uno su propio nombre y colocar **P** en el lugar correspondiente. ¿Cómo proceden respecto a los demás nombres? Los niños conocen los nombres de sus compañeros. El maestro no quiere que oralicen para tratar de descifrar cada palabra, sino que —conociendo los nombres de todos los niños— decidan en la lista *cuál es cuál*.

1. Las experiencias de aula

¿De qué criterios se valen los niños que no leen convencionalmente para decidir dónde dice cada nombre? En primer lugar, disponen del *contexto verbal*, es decir, saben *qué dice* en la lista porque saben que allí aparecen los nombres de sus compañeros (RAMÓN G., RAMÓN E., ANÍBAL, ANITA,...); rápidamente pueden reconocer sus propios nombres —el maestro los orienta para que empiecen por lo que saben con seguridad— y, de ese modo, abreviar la lista que es muy extensa para ellos. En este sentido, Esteban vuelve a intervenir en sucesivas ocasiones reduciendo el universo de la totalidad de los nombres y ofreciendo sólo dos para comparar (ANÍBAL y ANITA), primero, y luego cuatro (ANÍBAL, ANITA, LOLA, ENZO).

En cada caso, el maestro pide que los niños expliciten *por qué piensan que dice...* Los niños disponen de otras informaciones (conocen los días de la semana, que utilizan para la AGENDA y el HORARIO), saben los nombres de todos sus compañeros, saben que hay dos RAMONES y que se decidió agregar una letra, la inicial del apellido, para diferenciarlos.

Siempre que el docente propone actividades como la de “pasar asistencia” es necesario que sostenga la situación algunas veces por semana, a lo largo del primer mes de clases. De este modo, la lista con los nombres de los compañeros no resulta “muda” para los niños; trabajan con el maestro para adjudicarles progresivamente sentido a los nombres, es decir, para saber dónde dice, por ejemplo, JUAN JOSÉ. Así, la lista empieza a funcionar como una fuente de información para escribir nuevas palabras.

El maestro cuyos niños están alfabetizándose no puede pretender únicamente que los niños aprendan a escribir su nombre, sino que se familiaricen con varios nombres (el suyo, el de sus compañeros, con otros nombres) y los tengan en cuenta *para informarse acerca de las letras*. Por esa razón, debe anticipar, a partir de los nombres de la lista, diferentes situaciones de reflexión sobre la escritura y sobre las letras. El maestro lleva a cabo diariamente alguna de estas situaciones en el pequeño grupo de niños de primero.

1. Cuando confeccionaron la lista, Esteban comenta con Anita, Rafael y Juan José:

—*En el aula hay dos niños con el mismo nombre, ¿se fijaron?*

Los niños saben que se trata de Ramón González y Ramón Etchemendy.

—*Primero anoto al niño de 5º (escribe RAMÓN) y después anoto al de 6º (escribe RAMÓN otra vez debajo del anterior):*

Para quienes no están alfabetizados, darse cuenta de que dos nombres iguales se escriben con las mismas letras es un gran descubrimiento. Esteban insiste y va señalando:

—*La R de RAMÓN de 5º y la R de RAMÓN de 6º; la...* —se interrumpe, señala la A y Anita completa:

—*La A de RAAAMÓN de 5º y la A de...*

De este modo, observan la relación letra a letra.

—*Bueno —dice Esteban—. ¿Qué podemos hacer para no confundirnos? El nombre es el mismo, pero pídanles que cada uno le escriba su apellido...*

Cuando los niños vuelven, él lee y hace la propuesta:

—*Ah, Ramón González y Ramón Etchemendy..., son largos estos apellidos. Podemos poner la inicial, la primera letra RAMÓN G. (ge) de González y RAMÓN E. de Etchemendy. ¿De acuerdo?*

Conversa con los niños acerca de qué habría que borrar para que quedara el nombre de cada compañero con la inicial del apellido (se trata de una decisión interesante para niños que no están alfabetizados). Llama la atención del resto de la clase, consulta con los interesados y queda establecido de qué manera se van a distinguir ambos nombres. Los niños de 1º anotan en sus cuadernos:

RAMÓN G.

RAMÓN E.

2. Luego de la clase en la que se encargaron de pasar asistencia, el maestro recuerda con los niños.

—*¿Cómo habían hecho para saber dónde decía ANITA y dónde decía ANÍBAL? Porque como empiezan igual... (ver registro de la página 31). Al día siguiente, también recupera con ellos las reflexiones surgidas a partir del nombre de ENZO.*

3. En otra oportunidad, el maestro les dice:

—*El año pasado venía un niño que se llamaba Manuel, ¿se atreven a escribirlo? ¿Dónde se pueden fijar?*

A partir de allí, los niños comparan:

MANUELA RAFAELA RAMONA JUANA

MANUEL RAFAEL RAMÓN JUAN

Anotan en sus cuadernos los nombres que acaban de analizar y se quedan trabajando para decidir cómo completar la siguiente ficha:



LEONCITO

4. En otra ocasión, los niños de 1°, a pedido del maestro, tienen que completar los datos de su familia en una ficha. Rafael escribe su nombre y completa su edad; cuando advierte que dice NOMBRE DEL PAPÁ (en realidad, sabe que debe completar con los nombres de su familia porque el maestro lo indicó previamente y descubre la palabra PAPÁ), se acerca a Esteban y le consulta:

—*Mi papá se llama José, ¿pongo José, como JUAN JOSÉ?* (recalca JOSÉ, mientras busca en la lista con la mirada).

Esteban le ofrece ayuda:

—*Te leo los nombres y vos te vas fijando dónde está escrito JUAN JOSÉ*—le lee en el orden en que aparecen sin señalar; Rafael mantiene la vista fija en el cartel, siguiendo uno a uno la lectura del maestro. Cuando Esteban lee “JUAN JOSÉ”, Rafael lo interrumpe:

—*Es ese, el que tiene dos nombres.*

—*Muy bien*—responde el maestro y vuelve a decir—: *JUAN... JJOOOSSÉ.*

Rafael regresa a su lugar y escribe JOSÉ. Al poco rato, consulta:

—¿MARÍA va como MANUELA? (señala MANUELA pero tapando parte de la palabra con su mano y dejando a la vista solo MA).

Esteban reúne a los niños de Nivel Inicial y a los de 1° (todos están intentando completar la ficha con los datos de su familia) y comparte con ellos las reflexiones de Rafael.

De este modo, los problemas y las reflexiones acerca de la escritura de los nombres se comparten; cada día las discusiones grupales llevan media hora de trabajo, es decir, se desarrollan a buen ritmo para evitar que se transformen en situaciones improductivas. El nombre propio así como los pares de nombres sobre los que se ha estado trabajando en el pizarrón se anotan en el cuaderno “para acordarse” de lo que se pensó en clase, para contar en casa qué se aprendió de la escritura y para aprender a escribir...

La alfabetización inicial en la escuela, por lo tanto, requiere de ciertas situaciones puntuales. Desde los primeros días de clases, entonces, el aula debe ofrecer a los niños información segura a la que ellos puedan recurrir en busca de información para escribir (los días de la semana, la lista de los niños, los títulos de los libros).

1. Las experiencias de aula

d. Situación. ¿Qué escriben los alumnos mientras se desarrolla la propuesta Agenda de cuentos?

Los alumnos de todos los grados, para aprender a escribir cada vez mejor, necesitan realizar a diario escrituras de distinto tipo. Por su parte, los niños de 1º y 2º leen y ensayan una vieja canción infantil. Reciben copias de la canción y el maestro les dice:

—*Vayan leyéndola. Ahora vuelvo con ustedes. Quiero que la estudien para leérsela mañana a los demás.*

El maestro propone la lectura de poemas o canciones a los niños que necesitan adquirir mayor fluidez en la lectura en voz alta. Por un lado, la rima y las repeticiones les dan lugar a leer sin necesidad de detenerse en cada palabra ya que en pocos minutos pueden recordar el texto. Por otro lado, el ensayo les permitirá lograr seguridad en la lectura, lucirse ante sus compañeros y mejorar como lectores

JUGUEMOS EN EL BOSQUE

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿LOBO, ESTÁS?

-Me estoy poniendo los PANTALONES.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿LOBO, ESTÁS?

-Me estoy poniendo el CHALECO.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿LOBO, ESTÁS?

Me estoy poniendo el SACO.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿LOBO, ESTÁS?

Me estoy poniendo el SOMBRERO.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿LOBO, ESTÁS?

¡Sí y salgo para comérmelos!

Los chicos intentan leer, principalmente los de 2º, que pronto descubren de qué canción se trata. Cuando Esteban vuelve con ellos, les dice:

—*Ahora vemos esta canción, ¿la conocían?* —la lee medio cantando, les hace señas para que sigan la canción en su copia—: “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. / ¿LOBO ESTÁS?”.

En la segunda ocasión, va cediéndoles la palabra “Juguemos en el bosque mientras...”. Él hace voz gruesa cuando responde “Me estoy poniendo los PANTALONES”.

—*Ahora, a coro. Leamos todos juntos* —Esteban empieza a leer y los chicos se suman porque el texto es una repetición rápidamente memorizable.

—*¿Vieron que se repite?* —pregunta Esteban.

—*¿LOBO ESTÁS?* —señala Enzo.

El docente les propone distribuir los roles, uno hace de lobo y los demás de chanchitos. Se quedan ensayando y luego él les propone algunas actividades de escritura.

Análisis de las escrituras producidas

¿Qué dice el lobo?



Los tres cerditos, corto animado de 1933 dirigido por Buny Gilbert.

La breve actividad de escritura obligará a cada uno de los niños a volver al texto de la canción, localizar los versos con los que corresponda completar el globo, copiarlos y escribir el nombre de las prendas correspondientes.

► Lola

Lola (2º grado, abril) está muy compenetrada con la historia del lobo y los chanchitos; elige la frase más significativa de la canción para ponerla en boca del personaje. No copia las palabras del texto que les dio Esteban, lee o recuerda lo que ha leído y completa el globo.

MEBOI ACOMERLOS

Su actitud muestra que ha adquirido autonomía y decisión en el empleo de la escritura. Sin embargo, necesita aprender mucho todavía. En primer lugar, su escritura revela un aspecto muy común en los niños de Primer Ciclo: no logra la correcta separación entre las palabras; en este caso junta el verbo a la forma pronominal (*me voy*) y la preposición al verbo (*a comerlos*). Esteban le pide que borre y separe porque “*el lobo dice cuatro palabras*” (las escribe en un papel para que Lola corrija): ME VOY A COMERLOS.

Lola no tiene dificultades en la escritura de palabras sueltas; en ese caso, se atreve a emplear la letra cursiva y, como muchos niños, le resulta complicado “engancharse” la B con la R en cursiva. Se trata de un trazado que es necesario enseñar a los niños y pedirles que lo corrijan y lo practiquen tantas veces como sea necesario.

► Enzo

En la escritura de Enzo (2º grado, abril), el Lobo dice: *me estoi poniendo los PATALONES*. Enzo elige utilizar la letra cursiva, separa bien las palabras; Esteban le pide que corrija: Me estoy poniendo los PANTALONES.

Es común que en las escrituras de los niños a fines de 1º o en 2º falten algunas letras (PATALONES en lugar de PANTALONES). Los niños sostienen durante mucho tiempo una idea acerca de la escritura: escriben como si todas las sílabas respondieran a la forma CONSONANTE-VOCAL (forma que en realidad predomina en el español y abunda en los ejemplos de escritura que proporcionan los docentes de 1º y 2º). También se encuentran escrituras como PIRINCIPE, en lugar de PRÍNCIPE, donde se aplica el criterio CONSONANTE-VOCAL duplicando la aparición de la “i”. En estos casos, el maestro solicita pacientemente la corrección de cada escritura una vez producida y, al cabo de algunos meses de revisar en forma sistemática las palabras, puede solicitar a los niños que –antes de mostrar sus producciones– revisen si les falta alguna

1. Las experiencias de aula

letra en las escrituras en que suelen equivocarse. De este modo, trata de que tomen conciencia de un error más o menos sistemático y de que empiecen a controlarlo.

Enzo completa los rótulos, escribiendo: SOMBRERO PANTALONES PULOBER, porque seguramente no le pareció que el lobo de la imagen vistiera un CHALECO como dice la canción. A pedido del maestro, corrige B por V. Si bien Enzo no pone N en PANTALONES al escribir qué dice el lobo, lo hace al anotar la palabra suelta: cuando escriben palabras de una lista –o rótulos, como en este caso– los niños controlan mejor la escritura que al escribir textos extensos (controlan cuántas letras ponen).

► Aníbal

Aníbal (3º grado, 10 años, repitió 1º) pone: *Me estoy poniendo los PANTALONES*, ya que copia con cuidado debido a que se siente inseguro con el uso de la escritura. Utiliza la letra cursiva como hace habitualmente en el cuaderno. Completa los rótulos también en cursiva, y Esteban le pide que revise cómo escribió *sombrero* comparándolo con el texto de la canción. La intervención del maestro, tratándose de un alumno de 3º, como se ve, se refiere a un contenido ortográfico (“mb”)

sombrero pantalones saco

Aníbal corrige.

► Anita, Rafael y Juan José

Anita escribe SEPNE PANTALONES. Escribe de manera incompleta la primera parte (SE PONE) y copia correctamente PANTALONES.

Como Anita no recupera la 1ª persona (“Me estoy...”), el maestro interviene para decirle:

–¿Qué dice el lobo?

Anita responde:

–ME ESTOY PONIENDO LOS PANTALONES (cuando dice *pantalones* señala correctamente su escritura).

–Bueno, pero no pusiste eso. Vamos a arreglarlo, yo te ayudo.

En su intervención, el docente toma en primer lugar los aspectos textuales; el globo indica que es el personaje señalado quien habla y sus expresiones, por lo tanto, están en primera persona. Aunque Anita todavía no realiza escrituras completas, el maestro llama su atención sobre el texto pues de esta manera la niña comienza tempranamente a pensar en escrituras con sentido aun antes de escribir de manera convencional.

El maestro le dicta MEEE y Anita escribe ME. ESSSTOY, dicta Esteban y Anita anota E y se queda mirándolo. El maestro toma la canción y lee el verso correspondiente; Anita busca y completa la palabra mientras Esteban la acompaña con el dedo “EEEESSSTTTTOOOYYY, con esta Y”. Luego él mismo escribe PONIENDO y ella completa.

Rafael y Juan José escriben juntos. Rafael tiene el lápiz.

–MMMEEE –dicta Juan José.

Rafael se ayuda con el texto y anota ME.

–Otra E. EEESSSTOY –agrega Juan José.

Rafael escribe ESOI. Los dos miran la escritura y parecen entender que falta alguna letra.

Juan José señala con el dedo:

–Acá va la T.

Corrigen: ESTOI.

Esteban completa PONIENDO y les dice:

–ME ESTOY PONIENDO.

Juan José toma el lápiz para escribir lo que falta.

La escritura entre dos, en algunas ocasiones, permite que los niños ejerzan una doble tarea: mientras uno escribe, el otro tiene la posibilidad de controlar la escritura, lo que rara vez pueden hacer simultáneamente a esta altura de su proceso de alfabetización. El lápiz debe cambiar de mano –una vez cada uno– cuando se realizan escrituras por parejas.

En el volumen 2 se podrá analizar lo ocurrido en el aula de Violeta y en el aula de Clelia.

Plan de trabajo del maestro Esteban

Las actividades que propuso Esteban a sus alumnos responden al plan que se plantea a continuación, que representa la forma en que él organiza su trabajo considerando la simultaneidad de las tareas que propone. Como se observa, tiene en cuenta las diferencias que exige contemplar los distintos años de matriculación.

Grupo total	Inicial	Primero	Segundo	Tercero	Quinto	Sexto
AGENDA DE CUENTOS Seleccionar los títulos Lectura: Exploración de cuentos preseleccionados	Lectura: Exploración de la biblioteca. Reconocimiento del cuento elegido	Lectura: "Pasar lista" Los nombres de los compañeros como escrituras que ayudan a aprender las letras	Lectura: "Canción del Lobo Feroz" Rotular una imagen ¿Qué se va poniendo el lobo?	Lectura: "Los tres chanchitos" y "Los tres cerditos" Lectura por parejas con ayuda del maestro	Lectura: <i>Las mil y una noches</i> Qué es una antología Exploración del índice	
AGENDA DE CUENTOS Escritura: Dictar los títulos elegidos y armar la agenda	Lectura: Exploración de la biblioteca Cuál es cuál entre un grupo reducido de cuentos	Lectura: "Pasar lista" Escritura: Realizar listas de "los chicos de 1º", "los de 2º", "las niñas", "los varones", "los chicos que tienen dos nombres"...	Escritura "Canción del Lobo Feroz" Revisar y corregir la escritura	Lectura: "Los tres chanchitos" y "Los tres cerditos" Relectura: comparación de versiones	Lectura: <i>Las mil y una noches</i> Lectura compartida con el maestro (La versión original de Aladino es muy extensa: el maestro narra algunos momentos de la historia para que los alumnos avancen en la lectura)	
AGENDA DE CUENTOS Lectura por parte del maestro	Escritura: Escribir el propio nombre Colocar etiquetas en sus pertenencias	Escritura: Completar la ficha con los datos personales y familiares	Escritura Localizar las "palabras del lobo" y completar el globo. Revisar y corregir la escritura	Escritura Reconocimiento de los núcleos narrativos de la historia. Toma de notas	Lectura: "Aladino y la lámpara mágica" (El maestro ofrece una adaptación más breve) Escritura: Núcleos narrativos del cuento	
AGENDA DE CUENTOS Lectura por parte del maestro (1er cuento)	Escritura: Escribir el propio nombre. Agregarse en la lista; firmar los dibujos	Escritura: Completar la ficha con los datos personales y familiares	Lectura "Los tres chanchitos"	Escritura Los núcleos narrativos de la historia. Completamiento de un cuadro	Escritura El diálogo entre Aladino y su supuesto padrino: Uso de los dos puntos y raya de diálogo	
AGENDA DE CUENTOS Lectura por parte del maestro (2º cuento)	Lectura: Lectura de "Los tres chanchitos". Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista.	Lectura "Los tres chanchitos" Relectura por parte de los niños.	Lectura "Los tres chanchitos" Relectura por parte de los niños.	Escritura Los núcleos narrativos de la historia. Revisión del cuadro	Escritura Revisión y reescritura del diálogo	Escritura Presentación del éfrit (el duende de la lámpara) Los adjetivos en la presentación
AGENDA DE CUENTOS Lectura por parte del maestro (3er cuento)	Escritura: Escribir el propio nombre. Formar su nombre con letras móviles	Lectura: Relectura de "El capitán Tifón" Lista de personajes	"Los tres chanchitos" Escritura: Las maldades del lobo	"Los tres chanchitos" Escritura Recomendación del cuento	"Aladino y la lámpara mágica" Preparación de la lectura oral para hacerse cargo de la lectura para los más chicos: distribución de fragmentos y ensayo	
AGENDA DE CUENTOS Lectura por parte del maestro (4º cuento)	Lectura: Relectura de "El capitán Tifón"	Lectura: Relectura de "El capitán Tifón" Escritura: Otros nombres para un pirata		"Los tres chanchitos" Escritura Revisión de la recomendación del cuento	Escritura Ortografía: el empleo de las mayúsculas en los títulos de los cuentos	

