

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La alfabetización en el aula del plurigrado rural

Volumen 2



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La alfabetización en el aula del plurigrado rural

Volumen 2



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

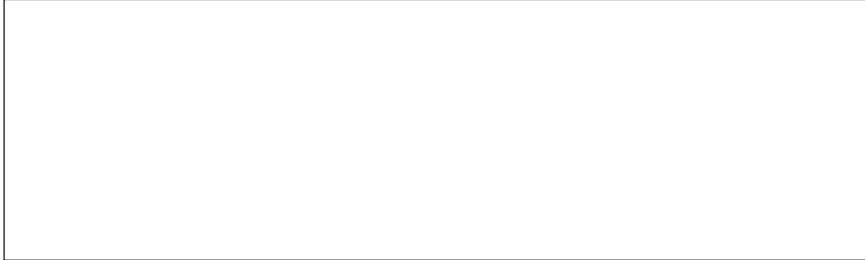
Lic. Eduardo Aragundi

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:

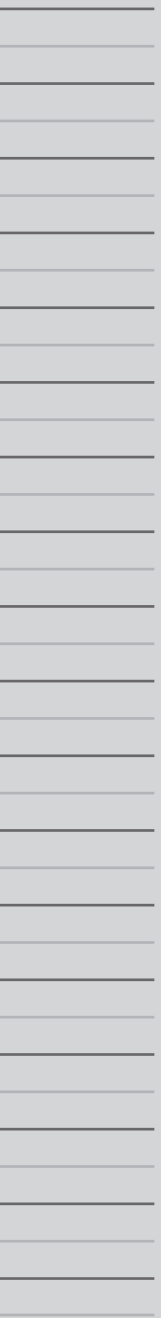
La Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, abrió nuevos retos y fortaleció oportunidades para educar en la ruralidad. Al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y a fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, 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 consideran 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	8
▶ 3. Las experiencias de aula	9
▶ 3.1. El aula de Violeta	16
▶ 3.2. El aula de Clelia:	33
▶ Conclusión	27
▶ Anexo: Leer lo que se sabe de memoria. Reflexionar sobre lo leído	31



Presentación

El análisis de lo que ocurre en el **aula de Violeta** y en el **aula de Clelia** permite ampliar la reflexión didáctica que los maestros han podido realizar a partir de la lectura de lo ocurrido en el **aula de Esteban**. Estas tres experiencias alfabetizadoras tienen aspectos en común: todas ocurren en el ámbito rural y del plurigrado; en todas ellas, los niños en proceso de alfabetización y los ya alfabetizados comparten el mismo proyecto didáctico: **Agenda de cuentos**, en el aula de Esteban; **Cuentos con lobos**, en el aula de Violeta y **Los seres vivos**, en el **aula de Clelia**.

Violeta lleva a cabo el proyecto **Cuentos con lobos**. Niños de los tres grados de Primer Ciclo comparten el aula; las diversas situaciones muestran distintas posibilidades de trabajar la lectura (la maestra lee, los niños leen por sí mismos un texto que ya conocen o un texto nuevo para ellos) y la escritura (los niños dictan al maestro, los niños escriben individualmente, los niños escriben entre dos o más). La secuencia focaliza situaciones de escritura de distinto tipo relacionadas con los textos de ficción que se trabajan en el aula (cuentos que en todos los casos cuentan sobre lobos).

En el caso de **Clelia** —a cuya aula asisten niños de 1º, 2º y 3º—, la propuesta se organiza a partir del desarrollo de un tema de Ciencias Naturales (**Los seres vivos**). Averiguar sobre los animales y sus modos de desplazamiento y alimentación pone a los niños del Primer Ciclo ante la necesidad de consultar textos (o sea, de leer) solos o con la ayuda de su maestra y de escribir (tomar notas para conservar cierta información, rotular imágenes, elaborar conclusiones); de este modo, recurren a la lectura para acceder a nuevos temas y para recoger en los textos diversas informaciones y a la escritura para guardar memoria de alguna de esas informaciones y para reorganizar el tema estudiado según la solicitud de Clelia.

También se incluye en este volumen, como en el anterior, un **ANEXO** donde se analiza extensamente una situación de enseñanza inicial de la lectura a cargo de Violeta.

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 a la implementación del 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 que sea posible debatir, compartir experiencias, en suma, 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, para comparar la situación 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 minuciosamente las posibilidades de leer y escribir de cada alumno y favorecer su progreso desde el punto de partida en el que cada uno se encuentre. Por eso, es necesario diferenciar qué propuestas acercarles a cada uno según sus necesidades. Y esto será posible si se proponen a los propios alumnos situaciones de aprendizaje adecuadas a sus circunstancias teniendo en cuenta 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.

3. Las experiencias en el aula

3.1 El aula de Violeta

Cuentos con lobos

El proyecto didáctico **Cuentos con lobos** permite descubrir, en primer lugar, las condiciones didácticas que favorecen la formación de los niños como lectores y escritores, similares en muchos sentidos a las analizadas en la experiencia de Esteban (volumen 1):

Los niños participan diariamente de situaciones de lectura y escritura.

En el aula se advierte un ambiente de confianza en el cual los niños se atreven a intentar leer y a producir escrituras aunque no puedan hacerlo aún de manera convencional.

El docente ayuda a leer y a escribir e interviene para completar escrituras o mejorarlas.

Las situaciones de escritura son diarias y variadas. A medida que se lean y analicen las experiencias del aula de Violeta, se podrán considerar ciertas condiciones didácticas que favorecen la formación de los niños como lectores y escritores.

Aspectos para tener en cuenta:

- (1) continuidad y frecuencia de la participación de los alumnos en situaciones de escritura (y lectura);
- (2) alternancia de los distintos tipos de situaciones de lectura y escritura.

Las diversas situaciones de escritura:

- (3) escritura de textos “despejados” (listas, rótulos de imágenes, referencias) que permiten que los niños puedan pensar: ¿con cuántas letras escribo? y ¿con qué letras escribo?;
- (4) dictado al maestro;
- (5) escritura por parejas y escritura individual por sí mismos de renarraciones de cuentos, presentación de personajes, historias “inventadas”;
- (6) revisión con ayuda del maestro de algunas de las escrituras que los niños realizan por sí mismos.

En la escuela que se presenta a continuación, los alumnos se integran en dos grupos, el de 1º y el de 2º ciclo. La observación se realizó en el aula de Violeta, que atiende a 14 niños de los tres grados del Primer Ciclo. De su grupo, seis niños iniciaron recientemente la Primaria, cinco cursan 2º grado y tres niños cursan 3º.

Violeta decide llevar adelante una secuencia de lectura literaria. Conversa con los niños, revisa la biblioteca de la escuela y decide planificar la lectura de **Cuentos con lobos**.¹ Esta decisión le permite ofrecer a su grupo un eje temático –los lobos– sobre el que plantear lecturas en común, intercambios y comparaciones. Pero, a la vez, le da lugar a que cada grado se especialice en un cuento diferente. Violeta podría haber elegido algún otro personaje prototípico –como las hadas, las brujas o los piratas– pero, al revisar la biblioteca, advirtió que contaba con varios cuentos en los que el lobo es protagonista y que había varios ejemplares de “Caperucita Roja”.

He aquí la planificación de la maestra, donde se observa la simultaneidad de las actividades de los alumnos de distintos grados.

1 La secuencia corresponde parcialmente a una del mismo nombre elaborada por Escuelas del Bicentenario (consultar página web).

2. Las experiencias de aula

Plan de trabajo de la señorita Violeta

CUENTOS CON LOBOS			
Para todo el grupo	1º	2º	3º
<p>1. Presentación de "Los cuentos con lobos".</p> <p>2. Intercambio oral: Los lobos de los cuentos y sus características.</p> <p>3. Escritura por dictado la maestra</p> <p>4. Escritura: Guardar memoria de las características de los lobos que se van recogiendo a partir de la lectura (cuadro).</p> <p>5. Escritura por dictado a la maestra: Los LOBOS en los cuentos.</p> <p>6. Lectura: Leer para saber más de los lobos.</p> <p>-Lectura grupal de un texto de enciclopedia LOBOS.</p> <p>-Intercambio de información acerca de los lobos (verdaderos).</p> <p>-¿Qué características de los lobos conservan los lobos de los cuentos? Intercambio oral y escritura grupal por dictado al maestro.</p>	<p>1. Lectura: Escuchar leer a la maestra (<i>Caperucita Roja</i>).</p> <p>2. Relectura por parte de la maestra de "los engaños del lobo" – Primer engaño: "por el camino más largo"; Segundo engaño: "soy yo, tu nieta", dice el lobo afinando la voz... Tercer engaño: "pasa, Caperucita", dice el lobo desde la cama de la abuela...</p> <p>3. Escritura: Los niños escriben los nombres de los personajes. ¿Cómo se escribirá ABUELITO, sabiendo ABUELITA?, ¿y LOBA?</p> <p>4. Lectura: Los niños exploran los ejemplares de "Caperucita Roja" por parejas y localizan los distintos engaños. La maestra lo relee y ellos siguen la lectura en su texto.</p> <p>5. Escritura: Los niños anotan características de EL LOBO (mentiroso, engañador...).</p> <p>6. Escritura: Lista ¿qué le lleva Caperucita a la abuelita?, ¿qué otras cosas podría llevarle?</p> <p>7. Leer un texto que se sabe de memoria (ver registro, página...).</p> <p>8. Escritura por sí mismos: Renarración de "Caperucita Roja".</p> <p>9. Escritura por sí mismos: El lobo (Los niños colocan rútilos considerando los datos obtenidos de la lectura informativa).</p>	<p>1. Lectura por parte de la maestra: Presentación de "El lobo y los siete cabritos", cuento de los hermanos Grimm.</p> <p>2. Lectura por sí mismos: Exploración por parejas de los libros. Localización de los episodios más interesantes. Intercambio entre lectores acerca de la historia.</p> <p>3. Relectura de la maestra: Las recomendaciones de la cabra. Los niños siguen la lectura del maestro.</p> <p>4. Escritura de los niños por sí mismos: Las recomendaciones de la mamá. Revisión de las producciones escritas.</p> <p>5. Situaciones de reflexión sobre la escritura:</p> <p>-completamiento con la maestra de las escrituras,</p> <p>-separación entre palabras;</p> <p>-reflexión sobre aspectos ortográficos recurrentes: que-qui; br/bl.</p> <p>6. Lectura por sí mismos: Los intentos del lobo.</p> <p>7. Escritura por sí mismos: ¿Dónde se esconden los cabritos? (Completar un cuadro).</p> <p>8. Lectura con la maestra: Ensayo por grupos de la lectura de distintos episodios del cuento.</p> <p>9. Lectura por sí mismos en voz alta: Presentación a los compañeros de los intentos del lobo.</p>	<p>1. Presentación por parte de la maestra de: <i>El libro de la selva</i>, de Rudyard Kipling: "Los hermanos de Mowgli" (1ª parte).</p> <p>2. Escritura de los niños por sí mismos: GALERÍA DE PERSONAJES. Toma de notas en borrador de las características de cada personaje, a medida que se van presentando en el relato.</p> <p>3. Lectura compartida entre la maestra y los niños: 2º parte (la maestra lee, los niños siguen la lectura y comentan).</p> <p>4. Escritura por sí mismos: Avanzan en la toma de notas para la GALERÍA DE PERSONAJES.</p> <p>5. Lectura compartida con la maestra: última parte.</p> <p>6. Escritura por sí mismos: Borrador de la presentación Padre Lobo, Madre Loba, Mowgli.</p> <p>7. Escritura con la maestra: Los LOBOS en "El libro de la selva" son buenos.</p> <p>8. Pasado en limpio e ilustración del texto.</p>

CUENTOS CON LOBOS			
	10. Escritura por sí mismos: Los niños completan información sobre los lobos.	10. Lectura por sí mismos: LOBOS, artículo informativo acerca del animal. 11. Escritura por sí mismos: LOBOS, los niños completan una ficha con la información obtenida.	9. Situaciones de reflexión sobre la escritura: - Las mayúsculas (los nombres de los autores y de los personajes, los títulos de los libros). - Revisión de la escritura (Presentación de un personaje): a- Recursos para no repetir el nombre del personaje presentado. b- La incorporación de algunos adjetivos en la presentación del personaje.

a. Presentación del tema y dictado a la maestra

El siguiente registro permite analizar de qué manera propone Violeta la lectura de **Cuentos con lobos**.

Violeta	Alumnos
1. Supongo que alguna vez se encontraron con algún lobo...	2. Varios: (Sonrisas; no entienden el comentario) 3. Zulma (1º): Por acá no hay lobos... 4. Antonio (3º): Pero mi abuelo dice que antes había pumas..., ah, y jabalíes.
5. Bueno, aunque por acá no haya lobos pueden haberse encontrado con alguno (muestra "Caperucita Roja").	6. Vanina (3º): Qué viva, en los cuentos. 7. Andrés (2º): En "Caperucita Roja" hay un lobo que es malo. 8. Antonio (3º): Lobos de verdad nunca encontramos. 9. Yanina (2º): Pero hay lobos de verdad en las montañas.
10. Entonces, ustedes dicen que nunca encontraron lobos de verdad pero que conocen lobos de cuentos, ¿es así?	11. Laura (1º) (Levanta la mano): Hay un lobo en Caperucita que se le come y hay un lobo feroz en..., en..., en otro cuento. 12. Francisco (2º): En el cuento de los chanchitos y en el de Pedro. ²
13. A ver, a ver... Me parece que conocen a muchos lobos. ¿En qué cuentos encontraste un lobo, Laura?	14. Laura (1º): En "Caperucita Roja".
15. (Violeta anota en un papel afiche los títulos que los niños le van dictando).	
16. ¿Y alguien se acuerda de cómo eran los lobos en estos cuentos?	

2 Se refiere a "Pedro y el lobo", cuento popular en el que un niño pastor de ovejas engaña a los hombres del pueblo: "¡Socorro! ¡El lobo ataca a mis ovejas!". Todos corren en su auxilio y descubren entonces la mentira de Pedro. Cuando efectivamente la fiera ataca a su rebaño, todos creen que vuelve a divertirse y el niño sólo puede contemplar cómo el lobo devora algunos de sus indefensos animales.

2. Las experiencias de aula

Violeta	Alumnos
18. ¿Quién más conoce al lobo de "Caperucita Roja"?	17. Andrés (2º): El de Caperucita era malo porque se la come a ella y a la abuelita
20. Esperen, ¿entonces qué pongo del lobo de Caperucita?, ¿quién dicta?	19. (Varios lo conocen) Una voz: ...pero después las salva el leñador.
23. A ver, Perla, ¿cómo pongo? Me parece que si pongo como ustedes dicen, queda un poco raro (anota en el pizarrón y lee):	21. Andrés (2º): Es un lobo malo porque... 22. Perla (2º): ...porque se come a Caperucita.
<p>CUENTOS CON LOBOS</p> <p>"CAPERUCITA ROJA": ES UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA</p> <p>"LOS TRES CHANCHITOS" :.....</p> <p>"PEDRO Y EL LOBO" :.....</p>	24. Antonio (3º): No, hay que poner (lentifica el ritmo de lo que dice para dictar) HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA.
25. A ver, Gabriel, escuchá lo que opina Antonio... CAPERUCITA ROJA: HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA (borra y vuelve a anotar). ¿Te parece que suena bien, Gabriel?	26. Gabriel (1º): En el cuento..., en el cuento hay un lobo malo... No es un lobo de verdad...
27. ¿Escucharon a Gabriel?, ¿queda bien si ponemos... (borra y vuelve a escribir) CAPERUCITA ROJA: EN EL CUENTO HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA?	28. Antonio (3º): En este cuento..., hay que poner (se levanta y señala EL CUENTO), en este cuento que viene a ser Caperucita.
29. ¡Nahuel!, vení, ayudame a escribir... ¿Cómo pongo ahora? (Lo lleva con ella porque está hamacándose peligrosamente en la silla). (Escribe y lee). CAPERUCITA ROJA: EN ESTE CUENTO HAY UN... (le da lugar a Nahuel).	30. Nahuel (1º): LLL0000BBBB0000 (como si dictara).
31. (Pone en evidencia qué letras escribe) UN LLL000BBB000 MALO QUE SE COME A... (hace un gesto con la mano para que Juan pase a escribir) (relee) EN ESTE CUENTO HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A... (le da la tiza a Juan).	32. Juan (3º): (Escribe) CAPERUSITA. 33. Andrés (2º): ¡Con la de CASA! 34. Juan: (Corrige) CAPERUCITA.

Cuando llega a su fin la discusión sobre qué poner de cada uno de los lobos, la maestra pasa la información al afiche, que queda así:

CUENTOS CON LOBOS

"CAPERUCITA ROJA": EN ESTE CUENTO HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA.

"LOS TRES CHANCHITOS": EN ESTE CUENTO EL LOBO FEROS ROMPE LAS CASAS PARA COMERSE A LOS CHANCHITOS.

"PEDRO Y EL LOBO": UN LOBO DE VERDAD SE COME A LAS OVEJAS DEL PASTOR MENTIROSO.

Como puede observarse, todos los niños del plurigrado participan de la discusión y de la situación de escritura. A pedido de Violeta, *los niños le dictan* qué poner acerca de los lobos de los cuentos que algunos de los niños dicen conocer. Por un lado, se pone en común un conocimiento sobre diversos cuentos —que probablemente muchos de los chicos no conocían de antemano—; por otro, la maestra escribe a la vista de los niños y discute con ellos problemas de escritura, de textualización. De esta manera relee en voz alta cómo queda el texto [CAPERUCITA ROJA: HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA] y le formula a Gabriel, de 1º grado (25), una pregunta que todo escritor debería formularse: *¿Te parece que suena bien, Gabriel? Sorprendentemente, Gabriel —que no logra aún escribir convencionalmente de manera completa— responde de manera pertinente: En el cuento..., en el cuento hay un lobo malo (26). Antonio, de 3º, completa la intervención de Gabriel: En este cuento (27), es decir, en este cuento del que estábamos hablando. Los alumnos de 1º, 2º y 3º participan de la discusión sobre la escritura; como la que concretamente escribe es la maestra, todos están en igualdad de condiciones para pensar qué hay que poner y para revisar si suena bien.*

El cartel se completará más adelante con la presentación de lobos de otros cuentos. Al día siguiente, Violeta propone tres situaciones distintas.

1º grado

—*A ver, chicos —dice Violeta—. Hablamos mucho ayer de los lobos de los cuentos. Les traje lo que escribimos (entrega a cada uno una copia de lo que quedó en el cartel). ¿Se acuerdan? (Lee y enfatiza cada vez que el texto dice LOBO o LOBOS; los niños siguen la lectura pues ella les va indicando). Bueno, les dejo para que busquen a ver dónde dice LOBO y cuántas veces... Pueden poner una marquita cada vez que encuentran LOBO.*

3º grado

—*Esta es una copia de lo que escribimos ayer. Les dejo una tarea: miren el cartel y completen con los títulos de los cuentos. ¡Pero hay que pensar muy bien cuándo va con mayúscula! Pueden escribir con lápiz, por cualquier duda.*

CUENTOS CON LOBOS

.....: En este cuento hay un lobo malo que se come a Caperucita.

.....: En este cuento el Lobo Feroz rompe las casas para comerse a los chanchitos.

.....: Un lobo de verdad se come a las ovejas de un pastor mentiroso.

2º grado

Una vez que les propuso tarea a los niños de 1º y 3º, Violeta reúne a los niños de 2º y se dedica a trabajar con ellos. Les presenta un cuento que no apareció el día anterior cuando hablaron de los cuentos con lobos: "El lobo y los siete cabritos".

La maestra lee el cuento y lo comenta con los niños; al finalizar, les deja dos ejemplares para que los hojeen. Les pide que piensen cómo podrían completar en su cuaderno el cuadro del día anterior. Y agrega: *Cuando conozcan muy bien este cuento, van a poder contárselo a los demás compañeros.*

2. Las experiencias de aula

CUENTOS CON LOBOS

“**CAPERUCITA ROJA**”: EN ESTE CUENTO HAY UN LOBO MALO QUE SE COME A CAPERUCITA.

“**LOS TRES CHANCHITOS**”: EN ESTE CUENTO EL LOBO FERAZ ROMPE LAS CASAS PARA COMERSE A LOS CHANCHITOS.

“**PEDRO Y EL LOBO**”: UN LOBO DE VERDAD SE COME A LAS OVEJAS DEL PASTOR MENTIROSO.

“**EL LOBO Y LOS 7 CABRITOS**”:

b. Otras situaciones de escritura en las que participan los niños del aula de Violeta

Violeta va leyendo a cada grupo el cuento correspondiente³ Como en la experiencia de Esteban, puede observarse que la maestra lee una y otra vez: algunas veces los chicos escuchan el cuento y lo comentan; otras se releen episodios significativos —los niños los localizan y siguen la lectura de la maestra en sus ejemplares— o preparan algún fragmento interesante para leerse a sus compañeros. Los niños de 3º siguen día tras día la lectura por capítulos de *El libro de la selva*, ya que la historia de Mowgli es extensa; una vez que conocen a los personajes y el tipo de situaciones que el relato presenta, ya están en condiciones de leer solos algunos fragmentos. Según tiene planificado, Violeta propone también la lectura de un texto sobre **lobos**, de tipo informativo.

A diario, los niños participan también de situaciones de escritura, la mayoría de ellas relacionadas con los cuentos o artículos informativos que se leen en el aula.

i. Las listas

En diversas ocasiones, mientras se trabaja **Cuentos con lobos**, Violeta propone a los niños de 1º la escritura de listas: *¿Qué le lleva Caperucita a su abuelita?* o *Los personajes del cuento*. Las listas (como los rótulos que se han visto en la experiencia de Esteban) son textos con sentido en el contexto del tema que se está desarrollando; no se trata de palabras elegidas caprichosamente, los chicos pueden anticipar qué poner porque están trabajando sobre el tema. Sin embargo, las listas permiten a los niños de 1º pensar *cuántas letras y qué letras* se necesitan para escribir cada uno de los elementos de la lista sin perder el sentido total de la escritura. Las palabras se relacionan entre sí constituyendo un texto pero, a la vez, son palabras *sueeltas*.

ii. Renarrar por escrito el cuento

Al cabo de varios días de leer “Caperucita Roja” con los niños de 1º, Violeta conversa con ellos y les propone escribir el cuento para publicarlo en la cartelera, ilustrado por los autores. Les sugiere hacerlo por parejas, para que la tarea no resulte tan difícil: uno escribe, el otro dicta; en la mitad del cuento cambian los roles.

Maestra	Alumnos
1. Con su compañero vayan acordándose del cuento y después en una hoja, lo escriben un poco cada uno.	2. Zulma: ¿Un renglón cada uno?

3 Será necesario analizar profundamente los registros de lectura de Violeta que se hallan en el Anexo: Lectura de “Caperucita Roja” a los más pequeños, según consta en su plan, y propone la relectura por sí mismos del episodio más famoso del cuento (páginas 32 y siguientes).

Maestra	Alumnos
<p>3. Se van acordando entre los dos, van conversando, y lo escriben un poco cada uno. Cada compañero dice lo que se acuerda así queda más completo. Si se acuerdan de algo, lo conversan con el compañero para escribirlo.</p>	
<p>5. (Entrega una hoja a cada pareja). Pongan el nombre de los dos autores...</p>	<p>4. (Los chicos empiezan a conversar entre ellos)</p>
	<p>6. (Van escribiendo los nombres) (En cada una de las tres parejas, uno toma el lápiz y empieza a escribir mientras dice en voz alta qué va poniendo).</p>
<p>LAURA. MARINA</p>	
<p>7. (Marina empieza a escribir)</p>	
<p>CAPERUCITA</p>	
<p>8. Laura: Falta la A (señala).</p>	
<p>9. Marina (Borra y corrige).</p>	
<p>CAPERUCITA (Continúa mientras va diciendo):</p>	
<p>AVIA UNA VES UNA NENA QUE SELLA (pasa al otro renglón)</p>	
<p>MABA CAPERUCITA ROJA I BIBIA SERECA DE UN BOSQUE (pasa al otro renglón) (Sigue Laura)</p>	
<p>10. Laura (Va diciendo mientras escribe en el otro renglón) UN DIA LA MAMA LE PRPARO BISCOYOS</p>	
<p>11. Marina (Pone el dedo en el lugar correspondiente): Unos bizcochitos... (Así dice el cuento).</p>	
<p>12. Laura (Borra y corrige) NU NOS BISCOCHITOS.</p>	
<p>13. Marina (Toma el lápiz, va al otro renglón):</p>	
<p>PARALABUELA CE ESTA EFERMITA (Va al otro renglón).</p>	
<p>CAPERUCITA SALIO CTANDO PORELBOSQUE</p>	
<p>LA</p>	
<p>LA</p>	
<p>LA</p>	
<p>(Hasta allí llegan).</p>	
<p>14. (Se acerca a la mesa de Gabriel y Nahuel, que no avanzaron mucho en la escritura) (Lee y va señalando):</p>	
<p>HIZO VOZ DE CAPERUCITA ROJA NO DE LOBO. ¿Dónde dice CAPERUCITA ROJA acá? (Muestra el cartel donde está la lista de personajes)</p>	
<p>16. ¿Para qué el lobo hizo voz de Caperucita y no de lobo?</p>	<p>15. Nahuel (Borra la escritura CAPLUSITAROGA y copia correctamente) ISO BOS DE CAPERUCITA ROJA NO DELOBO.</p>
<p>18. Vamos a escribirlo. ¿Por qué no me lo dictan?</p>	<p>17. Gabriel: Para engañar a la abuela...</p>
<p>20. (Va leyendo a medida que escribe mientras los dos niños atienden a la escritura) PARA ENGAÑAR A LA ABUELA.</p>	<p>19. Gabriel (dicta) PAAAAAAAAEEENGAAA...</p>

2. Las experiencias de aula

Maestra	Alumnos
21. Pero, ¿quién hizo voz de Caperucita?	22. Nahuel: ¡El lobo, para entrar y comérsela!
23. Ah, pongamos EL LOBO y también lo que dijo Nahuel: Y PARA ENTRAAAAAR Y COOOMÉEEEESSSEEEELLLA. Ahora sí (Relee):	
EL LOBO ISO BOS DE CAPERUCITA ROJA NO DELOBO PARA ENGAÑAR A LA ABUELA Y PARA ENTRAR Y COMÉRSELA.	
24. Pongan sus nombres, si no, no vamos a saber de quién es el cuento.	

Violeta propone que los alumnos de 1º renarran por escrito el cuento que tan bien conocen. Por supuesto, la maestra sabe de antemano que la mayoría de los niños producen todavía escrituras incompletas. Sin embargo, casi todos se sienten confiados para probar porque la maestra entrega hojas sueltas (las escrituras no quedan en el cuaderno), cuentan con su apoyo para consultar sobre la escritura, pueden mirar el libro y consultarse entre compañeros. Uno de los chicos. En esa pareja, comentan y piensan qué poner a pedido de Pedro (*Dale, pensemos, ¿cómo empezamos?; ¿Ponemos que el lobo le dice que vaya por el camino más largo?*); la niña se compromete con la tarea e interviene. En un momento, por ejemplo, dice a Pedro: *Poné lo que el lobo dice, justo lo que el lobo dice...* Busca en el libro y señala precisamente la expresión: *Ve tú por aquel camino y recoge bellas flores para tu abuelita*. Pedro atiende la sugerencia y entre los dos releen las palabras del lobo. Es decir, Lorena, que todavía se atreve sólo a intentar escribir algunas palabras al hacer listas, atiende a la escritura y hace propuestas. Por su parte, Pedro copia de Violeta una intervención que habitualmente ella sostiene con Lorena. El niño está escribiendo:

CAPERUCITA ROJA SE DESPIDIO DEL...

Le pasa en ese momento el lápiz a su compañera diciendo: *Caperucita Roja se despidió de lllll... Lorena exclama: ¡Del lobo! Escribilo vos*, le dice Pedro. Lorena toma el lápiz, mira el cartel con la lista de personajes y completa:

CAPERUCITA ROJA SE DESPIDIO DEL LOBO

Lorena y Pedro discuten sobre la escritura; cuando la niña dice *copiá justo...* está tomando una decisión sobre cómo va a quedar el cuento; su intervención, en este caso, no tiene que ver con el sistema de escritura (con las letras), sino con las características del relato y su contenido.

En cuanto a las otras dos parejas, Violeta decide intervenir solamente para mejorar algunos aspectos de la escritura, sobre todo de los nombres de los personajes o de los lugares del cuento (el bosque y la casa de la abuelita) porque los chicos pueden corregir mirando los carteles.

A todos les pide que corrijan HABÍA UNA VEZ porque pueden buscarlo en el cuento (de todas maneras, lo anota en el pizarrón y ayuda a borrar y a arreglar).

Es interesante observar cómo Laura [(10), (11), (12)] se detienen en la escritura de UN DÍA LA MAMÁ LE PREPARÓ BISCOCHOS. En primer lugar, Marina interviene para embellecer el texto tomando el cuento como modelo: UN DÍA LA MAMÁ LE PREPARÓ UNOS BIZCOCHITOS. Es común advertir que, cuando los niños escriben por parejas, el que no está a cargo del lápiz puede tomar en cuenta aspectos ortográficos o de estilo que no advierte el que está muy concentrado en la escritura propiamente dicha (es lo que hace Laura (8) cuando indica *falta la A*).

Por su parte, Laura duda en la escritura de *bizcochos*. Es posible analizar la duda; pasa de escribir BISCOYOS a poner BISCOCHITOS (sostiene el error ortográfico: *ese* en lugar de *zeta*). Alterna entre Y y CH; la "CH" es un grafema que aparece con menos frecuencia que otros (como S o P, por ejemplo) y, por lo tanto, debe haber tenido menos oportunidades de encontrar palabras con CH. Además, los fonemas entre los que duda (/y/ y /ch/) suenan muy cercanamente, por lo cual pueden confundir a quienes tienen poca experiencia con la escritura (principalmente en la provincia de Buenos Aires, donde se halla

la escuela de Violeta). Otro aspecto que es habitual encontrar en las escrituras de los niños que se atreven a escribir solos o a pedido de la maestra, se observa en **NU NOS BISCOCHITOS**; Laura, como muchos chicos, generaliza una característica predominante de la escritura: consonante más vocal, como si todas las sílabas respondieran a ese esquema. La mayoría de las sílabas, efectivamente, presentan esa estructura en nuestra escritura (basta observar cualquier texto). Laura replica la N de UNOS ante la U (NU NOS). La mayoría de los niños superan rápidamente estos primeros errores que nunca aparecen cuando en la escuela sólo se les pide que copien.

Violeta deja que Gabriel y Nahuel se pongan a escribir; enseguida descubre que relatan una escena del cuento (la llegada del lobo a la casa de la abuela) obviando incluso el nombre del personaje. Se hace cargo entonces de la escritura y les pide a los niños que le dicten.

Al día siguiente, Violeta propone seguir con la escritura y acompaña a los niños para completar o mejorar los textos, antes de pedirle que los ilustren. A Marina y Laura les pide que dejen tal como está el canto de Caperucita, que como se ve rompe en la página con la linealidad de la escritura (parecen que intentan representar la musicalidad). Entre todos, se corrige ortografía porque se van a exponer los cuentos en la cartelera (ningún texto se publica con errores). En este caso, la maestra sabe que para los niños todavía resulta muy lejano pensar si CERCA va con C o con S, pero corrige y explicita: *Pusieron CERCA con S y va con C*. De este modo, empieza a sonar en los oídos de los alumnos un tema que pronto va a convertirse en un problema para ellos (preguntarse si una palabra va con ese o con ce). En cuanto a PARA LA ABUELA CE ESTA ENFERMITA, completa junto con las niñas las letras que faltan y corrige QUE (habían puesto “ce” como si sonara como en CASA o COLA). Días después, con los niños de los tres grados, discute QUE-QUI.

3.2 El aula de Clelia

La experiencia de Clelia permite contemplar especialmente cómo el estudio de diferentes áreas de enseñanza aporta al avance en la formación sostenida de lectores y escritores.

En el proyecto didáctico **Seres vivos** se hace evidente que los niños participan de la lectura y de la escritura, convocados por su interés por averiguar características y hábitos de los animales.

- ▶ Los niños participan diariamente de situaciones de lectura y escritura.
- ▶ Los alumnos leen y escriben no para practicar o aprender; leen y escriben para aprender y estudiar acerca de los animales, un tema que tanto les interesa.
- ▶ El conocimiento que van adquiriendo acerca de las características y hábitos de los animales les permite acercarse a los textos con la posibilidad de anticipar qué dicen y les permite, también, tomar notas (consultando los textos), completar fichas, rotular imágenes, responder preguntas y anotar algunas generalizaciones y conclusiones con apoyo de su maestra.
- ▶ El docente ayuda a leer y a escribir e interviene para completar escrituras o mejorarlas.

Las **condiciones didácticas** creadas por Clelia permiten profundizar la caracterización del contexto de enseñanza que favorece la formación de los niños como lectores y escritores.

- Continuidad y frecuencia de la participación de los alumnos en situaciones de lectura y escritura.
- Alternancia de los distintos tipos de situaciones de lectura y escritura.
- Lecturas y escrituras orientadas por un propósito compartido por los niños: estudiar los animales.
- Ida y vuelta de la lectura a la escritura y viceversa.

2. Las experiencias de aula

Los seres vivos

Se analizarán algunas de las **situaciones de lectura y escritura** que se realizan con los alumnos de su grupo al estudiar **Los seres vivos**.

a. Las diversas situaciones de lectura y escritura

Como se ha señalado en la Presentación de este material, el maestro que enseña en grupos heterogéneos, y principalmente en el aula de plurigrado, necesita desarrollar con sus alumnos temas o proyectos (**Agenda de cuentos, Cuentos con lobos, Los seres vivos**) que vayan más allá del punto de mayor distancia entre los chicos, en este caso, su posibilidad de leer y escribir de manera autónoma y convencional.

En la escuela, los temas de estudio –temas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales– necesitan recobrar su tradicional importancia; el tratamiento de temas de Ciencias interesa a los alumnos de distintas edades y todos deben tener la oportunidad de estudiarlos.

Al estudiar un tema, los estudiantes hablan sobre él y, sobre todo, leen acerca del tema, toman notas, hacen síntesis, se plantean preguntas, completan fichas, realizan cuadros y esquemas, intercambian oralmente diversas informaciones, sacan conclusiones y las anotan... Se trata de prácticas que exigen acercarse a la información escrita, leer y enterarse, localizar aspectos o datos específicos, anotar ideas e informaciones, es decir, ir de la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura, apoyándose en los intercambios orales con el maestro y los compañeros y tomando notas para guiarse por ellas en el momento de exponer oralmente.

Un tema de estudio, una propuesta didáctica que proponga estudiar un tema de los que proponen todos los diseños curriculares, es una riquísima oportunidad para compartir lecturas y escrituras entre alumnos de diferentes grados.

Los animales

Clelia atiende a un grupo de 11 chicos: cuatro cursan 1º grado, otros cuatro cursan 2º y tres cursan 3º. Clelia propuso un tema *de estudio* que todos los alumnos del plurigrado pueden compartir desde las primeras semanas de clase: *los animales*. Elige este tema porque sabe que atrae a los niños de todas las edades y porque le permite desarrollar un tema importante de Ciencias Naturales: **los seres vivos**. Los niños se dedicarán a estudiar acerca de los seres vivos; a su vez, el tema será el eje alrededor del cual la docente podrá plantear diversas situaciones de lectura y de escritura: a los más pequeños, para aprender a leer y a escribir y conocer más sobre diversos animales; a los de 3º, para estudiar. La indagación y el estudio de diversos animales culminarán en una presentación mural que compartirán con los alumnos del grupo de 2º ciclo y con las familias.

En primer lugar, se podrá ver la planificación de la maestra para advertir de qué modo se propone enseñar el tema y para observar cómo se alternan en el aula las situaciones de lectura y escritura y las propuestas para estudiar diversos aspectos del tema animales, según el grado.

DIVERSIDAD DE LOS SERES VIVOS
 CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DE LOS ANIMALES
 CONTENIDOS⁴

4 La secuencia de Ciencias Naturales fue elaborada por Claudia Serafini, especialista del área en el equipo de Educación Rural, Ministerio de la Nación (2009). Los libros a los que se hace referencia forman parte de la biblioteca recibida por las escuelas rurales (*Cuentos naturales*, Colihue).

PRIMER GRADO:

Los animales, las partes del cuerpo:
 Variedad de las partes que forman el cuerpo (cuello, cabeza, cola, tronco).
 Diversidad de coberturas (pelos, escamas, plumas).
 Cantidad y tipo de extremidades utilizadas para desplazarse (patas, alas, aletas, cola prensil).

SEGUNDO Y TERCER GRADO:

Los animales: el desplazamiento y la alimentación
 Diversidad en el tipo de estructuras utilizadas en el desplazamiento.
 Relaciones entre las estructuras y el ambiente en el que se desplazan.
 Diversidad en el tipo de estructuras utilizadas en la alimentación.
 Relaciones entre las dietas y las estructuras utilizadas.

Para todo el Primer Ciclo

PRESENTACION: Clase 1: Se presenta a los alumnos el tema que estudiarán durante 15 o 20 días. Para saber más sobre los animales se recurrirá a libros y enciclopedias. Se distribuirá entre los niños la colección de libros Cuentos naturales para, a partir de la lectura de los títulos y la observación de las imágenes, construir el listado de los especímenes que estudiarán. A partir de la exploración de los libros, los niños registrarán los nombres de los animales (títulos de los libros) en un cartel que quedará expuesto en el aula mientras transcurre la implementación de la propuesta de enseñanza. El listado incluye los siguientes animales: Lagartija - Aguará guazú - Oso hormiguero - Guanaco - Mono carayá - Ballena - Pingüino - Tero - Ñandú.

Primer grado

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE ESTRUCTURAS EXTERNAS

Se pretende que los niños identifiquen la diversidad de partes que forman el cuerpo de los animales a través de la observación de imágenes y la búsqueda de información en libros y enciclopedias. También se espera que aprendan a organizar la información a través de la escritura de referencias a una imagen.

Segundo y tercer grado

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE ESTRUCTURAS DE ALIMENTACIÓN Y ALIMENTOS CONSUMIDOS

Se espera que los alumnos identifiquen la amplia variedad de estructuras de alimentación presentes en los animales seleccionados y de alimentos consumidos. A su vez, se pretende que se aproximen a un modo de organizar la información en fichas, un tipo de registro utilizado en el campo de las ciencias naturales.

Clase 2: Se entregan al grupo de primer grado cuatro de los libros de la colección (por ejemplo, ballena, lagartija, ñandú y mono). Se propone explorarlos, observar las ilustraciones de esos animales e intercambiar ideas sobre las partes del cuerpo, el tipo de cobertura, las características de las extremidades. Los niños comentan qué han observado.

Clase 2: Se entregan al grupo de alumnos los siguientes títulos de la colección (alternados con las que utilizan los de primer grado): aguará guazú, pingüino, oso hormiguero, guanaco, tero. Leen en parejas la información de las primeras páginas de cada libro (la que acompaña a las ilustraciones) y toman nota en borrador sobre el modo de alimentarse, las partes que usan, el tipo de alimento que consumen.

Clase 3: El docente lee a los alumnos la información que acompaña las imágenes (primera parte de los libros) y, si fuera necesario, algún apartado de la parte posterior de cada libro. Distribuye los libros para que los vuelvan a mirar y los "relean".

Clase 3: Se releen los materiales junto con los niños para ayudar a localizar la información sobre el modo de alimentarse ya que, en algunos casos, es necesario inferir la información. Cuando los niños adviertan que el texto en algunos animales no hace referencia a la alimentación, se buscará en una enciclopedia.

Clase 4: Se entrega a cada niño una imagen de un animal (fotocopia o dibujo). Ellos deberán completar la imagen agregando, a modo de referencia, todas las denominaciones que puedan de las partes del cuerpo y de las extremidades y el tipo de cobertura. Los niños tendrán que señalar con flechas la parte seleccionada y escribir el nombre.

Clase 4: A partir de la lectura de los libros de la colección o de la enciclopedia, recogen la información sobre cada animal y la vuelcan en la ficha correspondiente.

2. Las experiencias de aula

Clase 5: Las imágenes podrán circular entre los niños para completar la mayor cantidad posible de datos, de modo colectivo.

Clase 5: Se hacen circular las fichas entre los alumnos para que todos accedan a la información de los distintos animales (se ayuda a leerlas si es necesario).

Clase 6: Los alumnos rotulan también las imágenes de los animales que aparecen en los libros del resto de la colección (el aguará guazú, el pingüino, el oso hormiguero, el guanaco, el tero).

Clase 6: Se exploran otros materiales para que los niños consulten y completen otros aspectos o amplíen la información.

Clase 7: Se exploran otros materiales para que los niños consulten y completen los aspectos aún no identificados o los que presentan dificultades para denominarlos. La maestra lee los epígrafes de las imágenes y algunos párrafos para que descubran las denominaciones que buscan y puedan agregar alguna información.

Para todo el Primer Ciclo

ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES ENTRE ESTRUCTURAS Y SU FUNCIÓN: Se espera que los alumnos avancen en el establecimiento de algunas relaciones sencillas entre estructuras de alimentación y tipo de alimento consumido, y entre estructuras de locomoción y el medio en el que lo hacen.

A través de preguntas se orienta la elaboración de relaciones entre lo que han estudiado los niños de 1° y lo que saben sus compañeros de 2° y 3°; por ejemplo: *¿qué animales comen plantas?, ¿cómo son sus bocas?, ¿y las de lo que comen carne?, ¿utilizan sólo las bocas o en algunos casos estos animales emplean otra tipo de estructura o parte del cuerpo?, ¿cuál/es?; ... ¿cuáles son los animales que se desplazan en el agua?, ¿qué parte del cuerpo utilizan?; ¿y los que se trasladan en la tierra?; ¿alguno de los animales estudiados se desplaza en más de un medio?, ¿qué parte de su cuerpo utiliza en cada caso?, etcétera.*

Los niños, en parejas, intentan explicar por escrito la relación entre el tipo de alimento y las estructuras utilizadas y las estructuras empleadas para desplazarse en un medio particular. Una pareja escribe sobre animales que se alimentan de plantas y sobre las características de las estructuras empleadas para desplazarse en un ambiente aeroterrestre; otra, sobre los que son carnívoros y se desplazan en el agua. La maestra se acercará a las distintas parejas para que los alumnos se desprendan de la descripción de un espécimen en particular, para avanzar en la construcción de generalizaciones.

Los alumnos dictan al docente lo que produjo cada pareja y se vuelca en un afiche a medida que se revisa y reorganiza.

¿Qué se lee y qué se escribe?

Para estudiar los seres vivos es necesario explorar y leer enciclopedias, manuales, colecciones de libros de ciencias u otras publicaciones. Como la intención es estudiar acerca de los animales y compartir la información con los compañeros (los niños de 1° aportan lo que aprenden acerca del cuerpo de los animales a los de 2° y 3° y estos dan a conocer a sus compañeros lo que averiguan acerca de la alimentación y la forma de acceder a los alimentos), todos deben tomar notas, completar fichas, participar en la elaboración de conclusiones por parejas y dictar a la maestra discutiendo cómo organizar en un texto único la información recogida y las relaciones establecidas.

1- La lista de animales que se estudiarán: Escribir entre todos, clase 1

Los niños revisan los libritos de la colección; en cada uno de los grupos participan niños que leen y escriben convencionalmente y niños que recién inician su proceso de alfabetización. En la mayoría de los casos, las imágenes ayudan a leer los nombres de los animales. Sin embargo, se registran intercambios como los siguientes:

Maestro	Alumnos
1. Clelia (Organiza los grupos y reparte los libros).	2. Mariela (2º) (toma el libro del AGUARÁ GUAZÚ): ¿Es un zorro? 3. (Juan y Manuel (1º) se acercan a mirar) 4. Antonio (3º): (Lee con dificultad porque no conoce el nombre) AGUA... AGUARA, ¿AGUARÁ, maestra)
5. El AGUARÁ GUAZÚ (reitera señalando): AGUARÁ GUAZÚ es el nombre de este zorro en guaraní (señala la imagen). A ver si lo leen todos. (Anota en el pizarrón y van leyendo a coro).	6. Fátima (3º) y Gonzalo (2º): Nosotros tenemos LAGARTIJA. 7. Ana María (1º): (Se acerca y mira la imagen) Sí, una lagartija (les acerca el librito a Rafael (3º) para que vea la lagartija y señala la palabra) LA GARRR TI JA. 8. Néstor (1º): Yo quiero estudiar de la lagartija porque se le sale la cola. 9. Ana María (se ríe): Dice Néstor que se le sale la cola. 10. Manuel (1º): Sí, miren, acá se queda sin cola (muestra el libro). Yo ya leí este libro y vi una lagartija con mi hermano (Rafael (3º), el hermano, asiente un poco fastidiado). 11. Rafael (3º): (Toma el libro y lee para los demás) LA LAGARTIJA SOLTÓ SU COLA Y ESCAPÓ (duda) Y ESCAPÓ VEEE, VELOOZ, Y ESCAPÓ VELOZ... Y después de un tiempo (comenta mientras adelanta dos páginas) (lee) LA COLA LE CRECIÓ OTRA VEZ.
12. (Los diferentes grupos siguen explorando los libros, comentando, identificando a los animales, mirando y leyendo por unos minutos).	
13. Bueno, hagamos la lista de los animales que vamos a empezar a estudiar. ¿Qué animal anotamos?	
15. ¿Quién lo escribe?	14. Antonio (3º): ¡El pingüino!
20. También te faltan los puntitos (escribe PINGÜINO en el pizarrón), porque PINGÜINO (señala) lleva puntitos.	16. (Pasa Néstor (1º): (Anota) PI (mira la lista con los nombres de sus compañeros, se acerca a ella) (Dice) ¿Con la de GONZALO?, ¿con esta de GATO? (señala G). 17. Gonzalo (2º): (Dicta) PINNNN (señala en la escritura dónde iría la N). 18. Néstor: (Pone N y la de Gonzalo) PINGINO. 19. Antonio (3º) (Se acerca con el libro y le muestra) Fijate en el libro que te falta esta (señala la U).
22. (Muestra el libro) ¿Ves, Gonzalo? (Continúan discutiendo grupalmente las escrituras hasta completar la lista). (Luego, cada alumno anota en su cuaderno).	21. Gonzalo (2º): ¿¡Punto en la U!

2. Las experiencias de aula

2- Anotar todo lo que se sabe sobre el cuerpo de los animales (1°): Escritura individual, clase 4. Escritura en grupos con la maestra, clase 5.

Después de varios días de leer junto con la maestra y de releer en el grupo los cuatro libritos, Clelia distribuye imágenes de los animales estudiados, una para cada alumno. Los niños deben rotular la imagen denominando, en principio, las partes del cuerpo que puedan reconocer.

Ana María recibe la imagen del ÑANDÚ, busca el libro correspondiente y se detiene en una de las páginas que habían leído con Clelia donde sabe que dice “su cuello y su buena vista le permiten visualizar a los depredadores”. Sigue con el dedo ruidosamente los renglones del texto, localiza lo que busca (*cuello*), traza una flecha y escribe CUELLO. Sabe que el texto habla de que el ñandú ve de lejos a sus enemigos y busca la palabra OJOS, pero el texto dice “vista” y Ana María se pierde. Se acerca a la maestra, mantiene su dedo en el renglón correspondiente y pregunta: *—¿Dónde dice OJOS?*

Clelia lee: “Su cuello y su buena vista le permiten visualizar a los depredadores”.

—¿Cómo se escribe OJOS? —dice entonces la niña.

—El libro dice que tiene buena vista; vamos a escribir OJOS. ¿Qué letra va primero? (repite OJOS).

Ana María pone la “O” y sigue:

—OOOJJJJ, ¿la de JUEVES?

Es interesante observar qué ocurre con Ana María. La niña tiene presente que el texto habla de la vista del ñandú porque la maestra se lo ha leído; localiza el lugar exacto pero anticipa que debe decir OJOS y ¡no dice! Clelia advierte lo ocurrido y le releo para que la misma Ana María descubra que no dice la palabra esperada. Entonces, formula la pregunta: *¿Cómo se escribe OJOS?* Clelia le ayuda a escribir; le dicta o más bien la impulsa para que ella misma se autodicta a medida que piensa. Es lo que la niña hace y confirma lo que ya sabe: pone la “O” y sigue: *OOOJJJJ, ¿la de JUEVES?*

En la clase siguiente, los niños intercambian las imágenes y empiezan a completar los rótulos hasta transformarlos en pequeños epígrafes correspondientes a las distintas partes del cuerpo. Cuando todos se concentran en el ÑANDÚ, Clelia acerca una enciclopedia y lee con ellos; entre todos agregan alguna información. Ana María había anotado PATAS, entre todos agregan UÑAS FUERTES. Donde decía ALAS agregan: NO LAS USA PARA VOLAR y anotan PLUMAS GRISAS. En primer lugar, entonces, rotulan y luego expanden la información a medida que la encuentran en los textos que consultan. Cuando se estudia, es habitual ir y venir de la lectura a la escritura. A los niños que están aprendiendo a escribir les favorece mucho esta posibilidad de seleccionar la información y copiar.

3- Releer con la maestra para localizar alguna información que los niños no encuentran cuando leen por sí mismos, clase 3 (2° y 3°)

Los alumnos de 2° y 3° leen los distintos libros tratando de encontrar información sobre qué comen y de qué modo los distintos animales. En varios de los ejemplares, la información acerca de la alimentación aparece de manera explícita bajo el subtítulo *¿De qué se alimentan?* En el caso del tero, sin embargo, la información aparece de manera indirecta y la maestra decide compartir la lectura con los niños.

Relee el texto luego de advertir:

—Estén atentos y avísenme cuando diga qué come el tero.

Los niños permanecen atentos, pero Clelia llega hasta el final sin que ninguno de ellos la interrumpa. Entonces propone:

—Bueno, vuelvo a leer...

Cuando llega a la parte donde dice “Los teros son aves muy activas. Desde muy temprano a la madrugada ya están picoteando el suelo en busca de insectos”, alza levemente la voz.

—¿Para qué buscarán los insectos estos teros?

—Para comérselos, señor... —afirman varios.

—¿Y, entonces?, ¿de qué se alimentan los teros?, ¿de qué forma obtienen su alimento?

Los alumnos responden a las preguntas, pero Clelia insiste:

—¿Dónde dice el libro que los teros se alimentan de insectos que sacan del suelo con el pico?

Gonzalo y Mariel toman el libro, buscan el fragmentito y lo releen a dúo:

–“... *están picoteando el suelo en busca de insectos*”.

Como se ve, la intervención de la maestra consiste en releer para que los niños infieran –como propone el texto– de qué se alimentan los teros, a partir de preguntarse por qué razón picotean desde temprano en busca de insectos.

Al leer para estudiar, es necesario releer no tanto para intentar recordar la información como para relacionar la información con las preguntas que quien estudia se plantea sobre el tema.

4- Tomar nota de la información en fichas individuales, clase 4, 2° y 3°

Las fichas en las que los niños de 2° y 3° registran la información recabada tienen el siguiente formato:

NOMBRE DEL ANIMAL:

Se alimenta de:.....

Partes del cuerpo que utiliza para alimentarse:.....

Una pareja de niños –uno de 2° y uno de 3°– completan la información sin recurrir al libro correspondiente, es decir, recordando simplemente los datos leídos los días anteriores.

NOMBRE DEL ANIMAL: ballena franca

Se alimenta de: krill

Partes del cuerpo que utiliza para alimentarse: come por la boca pasa el agua pero se queda el krill.

Clelia relea las fichas junto a cada pareja de autores:

–*Revisamos juntos lo que escribieron antes de que los compañeros lean sus fichas, así estamos seguros de que se entiende lo que escribieron.*

Cuando se acerca a la pareja que estudió la ballena franca austral, relea con ellos lo que han escrito.

–*Miren, chicos. No alcanzaba con poner lo que se acordaban, había que consultar el libro para encontrar la información completa. A ver, ¿qué anotaron aquí?*

Los niños releen entre los dos:

–*Comen por la boca... –Miran el libro buscando qué más dice y releen–: “Dentro de su boca, sobre la mandíbula superior se sostienen unas barbas que llegan a medir unos 2,50 m de largo. Cuando las ballenas se alimentan, las barbas sirven de filtros o coladores para dejar pasar el agua y retener su comida principal: el krill”.*

–*Comen por la boca pero no pusimos que tienen barbas.*

La maestra insiste:

–*¿Cómo se puede completar? Es la ficha de la ballena franca y acá dice (señala Partes del cuerpo que utiliza para alimentarse).*

–*La boca hay que poner, la boca con barbas para... –dice uno de los alumnos. El otro busca en el texto y continúa la idea:*

–*La boca con barbas que... filtran el agua y dejan pasar el krill...*

–*Y no dejan pasar el krill, que es el alimento de la ballena.*

–*Es la ficha de la ballena, no hay que poner que el krill es el alimento de la ballena, es su alimento.*

Borran y anotan en la ficha:

2. Las experiencias de aula

Partes del cuerpo que utiliza para alimentarse: la boca con barvas que filtran el agua y no dejan pasar el krill que es su alimento.

Clelia agrega:

–Hay dos palabras mal escritas que están en el texto, fíjense.

–Falta una *ele* en *krill* (la agregan y se quedan buscando el otro error).

De este modo, al estudiar LOS ANIMALES, van profundizando lo que saben acerca de ellos, volviendo a los textos para ajustar la interpretación y leer mejor y retrabajando sus escrituras desde un aspecto más evidente (la ortografía) y desde aspectos de la coherencia y de la cohesión textual (“*Es la ficha de la ballena, no hay que poner que el krill es el alimento de la ballena*”, ya se sabe, es una información redundante).

5- Organizar la información recogida en fichas, trabajando grupalmente, últimas clases, (1°)

ANIMAL	TIPO DE EXTREMIDADES Y CANTIDAD	PARTES DEL CUERPO	TIPO DE COBERTURA
Pingüino	2 alas cortas y duras 2 patas con membranas entre los dedos	Cabeza, cuello, tronco y una corta cola	Plumas muy duras

Los cuatro alumnos de primero se reúnen para completar la ficha. Clelia trabaja junto con ellos; su intención es que comprendan el sentido de la tabla de doble entrada a medida que van completando qué poner en cada columna: el TIPO DE COBERTURA del pingüino, el TIPO DE COBERTURA de la lagartija... En esta situación, la maestra enseña lectura y escritura (¿cómo se “lee” la ficha?, ¿de qué se habla cuando se pide TIPO Y CANTIDAD DE EXTREMIDADES?). Clelia explicita e interpreta mientras todo el grupo va completando la información. La maestra anota la información acerca del pingüino a partir de lo que los chicos recuerdan y confirman en el libro. Luego, ella va ofreciendo el lápiz una vez a cada uno cuando está segura de que saben qué poner en cada caso.

Maestro	Alumnos
1. (Lee) ANIMAL ¿Con qué animal trabajamos ahora?	2. Alumna (1°): ¡Con la lagartija! (muestra el libro).
3. Bueno, escribí LAGARTIJA donde dice ANIMALES (señala la columna correspondiente).	4. Alumna (1°): Abajo de (lee) PPPIII... (se acuerda) ¡PINGÜINO!
5. (Asiente con la cabeza y señala el casillero).	6. Alumna (1°) (Va a escribir): ¿Pongo LAGARTIJA?
	7. Alumno (1°): Con la de LAAAURA.
	8. Alumna (1°): (Escribe) LAGARTIJA.
9. Como dice acá (señala la escritura) vamos a anotar los datos de la LAGARTIJA. ¿Se acuerdan? En esta columna hay que poner (indica con el dedo a medida que lee) TIPO DE EXTREMIDADES Y CANTIDAD.	10. Alumno (2°): Tiene cuatro patas... (las cuenta en la imagen y piensa) cortitas...
	11. Alumna (1°) (Insiste en mirar la imagen).

Maestro	Alumnos
<p>12. Tiene cuatro patas cortitas, dice Leandro. ¿Dice algo el libro sobre las extremidades de la lagartija? ¿Habíamos leído alguna información sobre las extremidades de la lagartija en alguna enciclopedia?</p> <p>15. (Lee) "Las extremidades son cortas y terminan en cinco dedos armados de uñas. Como la distancia que separa las extremidades anteriores de las posteriores es bien considerable, el vientre queda completamente libre para apoyarse en el suelo y reptar, resultando de ello que las extremidades le sirven para impulsar su movimiento". (Explica). Apoya la panza y se arrastra, reptar, no camina con las patas, hace fuerza, se impulsa con las patas (apoya las palmas de sus manos en la mesa y muestra).</p>	<p>13. Alumna (2º): Leímos que viven en los árboles... (mira la imagen) ¿Estos son dedos?</p> <p>14. Alumno (1º): (Trae una enciclopedia y busca la página) Acá decía de las uñas... (Busca).</p> <p>16. Alumno (1º): ¿Pongo 4 patas? (Escribe).</p>

ANIMAL	TIPO DE EXTREMIDADES Y CANTIDAD	PARTES DEL CUERPO	TIPO DE COBERTURA
Lagartija	4 PATAS CON 5 DEDOS CON UÑAS 2 PATAS ADELANTE y 2 PATAS ATRÁS		

Los niños de 1º completan la ficha con la ayuda de su maestra. Como se ve, probablemente entiendan el comentario de la maestra acerca de la locomoción, pero están sobre todo en condiciones de tomar la parte descriptiva del texto de la enciclopedia y, por esa razón, al momento de concretar la escritura (¿qué poner?) (16), se aferran a los aspectos más concretos (4 PATAS CON 5 DEDOS CON UÑAS - 2 PATAS ADELANTE y 2 PATAS ATRÁS). Uno por uno se van pasando el lápiz y van anotando a medida que deciden junto con Clelia qué escribir en cada casillero.

6- Dictarle a la maestra la CONCLUSIÓN de lo que los alumnos estudiaron última clase, (1º, 2º y 3º)

Clelia trata de que ambos grupos (los niños de 1º y los de 2º y 3º) establezcan algunas relaciones a partir de los datos descriptivos que se fueron recogiendo en los libros. Decide entonces trabajar en la producción de un pequeño texto elaborado en conjunto. Los niños le dictan.

Maestro	Alumnos
<p>1. Bueno, a ver los niños de 1º, ¿qué estuvieron estudiando sobre los animales?</p> <p>3. Entonces aprendieron que los animales tienen el cuerpo recubierto de ...</p>	<p>2. Ana María: Que el ñandú tiene plumas pero no las usa para volar.</p> <p>4. Ana María: ¡De plumas!</p> <p>5. Néstor: El mono tiene el cuerpo recubierto de pelos y la lagartija de..., de...</p> <p>6. Manuel: La lagartija tiene el cuerpo cubierto de escamas.</p>

2. Las experiencias de aula

Maestro	Alumnos
7. Entonces, unos animales tienen el cuerpo cubierto de plumas, otros animales tienen otras coberturas como los pelos o las escamas... ¿Qué podemos poner de los animales en general, entonces?	8. Manuel: Los animales tienen el cuerpo cubierto de plumas o de pelos o de escamas. 9. Ana M.: Todos los animales tienen <i>coberturas</i> en el cuerpo.
10. A ver, anoto (escribe): TODOS LOS ANIMALES TIENEN SU CUERPO...	11. Manuel: cubierto... 12. Néstor: ...por alguna cobertura... 13. Ana M.: Pueden ser plumas o pelos o...
14. Esperen, díctenme de a poco para que pueda escribir. Ya puse: TODOS LOS ANIMALES TIENEN SU CUERPO, dijo Manuel...	15. Néstor: ...por una cobertura...
16. POR ALGUNA COBERTURA, con O. ¿Qué más ponemos de la cobertura?	
17. Les leo cómo quedó: TODOS LOS ANIMALES TIENEN SU CUERPO CUBIERTO POR ALGUNA COBERTURA. Saben, aquí algo suena mal. Leo de nuevo (lee) ¿Saben?, <i>cubierto con cobertura</i> es como <i>cerrado con cerradura</i> , se repite. ¿A ver si así suena mejor? TODOS LOS ANIMALES TIENEN ALGUNA COBERTURA EN SU CUERPO. ¿Vieron, sacamos "cubierto con"?	18. Manuel: Sacamos <i>cubierto</i> ...
19. Ahora pongamos punto y sigamos con otras partes, ¿qué más teníamos en la ficha?	20. Manuel: Las patas o las alas...
TODOS LOS ANIMALES TIENEN ALGUNA COBERTURA EN SU CUERPO. ALGUNOS TIENEN PLUMAS LARGAS O CORTAS, OTROS TIENEN PELOS Y OTROS ESCAMAS. TAMBIÉN TODOS LOS ANIMALES TIENEN PATAS. HAY ANIMALES QUE TIENEN 2 PATAS Y ANIMALES QUE TIENEN 4 PATAS (<i>continúan la escritura</i>).	

Como se ve, la maestra tiene a su cargo la escritura propiamente dicha, pero los niños elaboran el texto dialogando con ella y entre sí. La intervención de la maestra en la situación de *dictado al maestro* tiende hacia dos propósitos interrelacionados. Por un lado, durante la puesta en común, al pensar entre todos con la coordinación del docente, los niños logran arribar a algún nivel de generalización, es decir, logran expresar ideas más abarcativas en relación con "los animales" y no ya en relación con el ejemplo particular de algún animal. La posibilidad de expresar conclusiones y llegar a generalizaciones casi siempre se concreta a través de la escritura. Por otro lado, en la situación del dictado al maestro, este tiene la posibilidad de plantear problemas de la escritura que los niños no advierten cuando escriben por sí mismos. Dice Clelia (17):

—Les leo cómo quedó: TODOS LOS ANIMALES TIENEN SU CUERPO CUBIERTO POR ALGUNA COBERTURA. Saben, aquí algo suena mal. Leo de nuevo (lee) ¿Saben?, *cubierto con cobertura es como cerrado con cerradura* —se repite—. ¿A ver si así suena mejor?

Clelia no sólo muestra cómo realiza la escritura, cómo concreta el texto, sino que también comparte con los niños "aquí algo suena mal", "leo de nuevo", (busca otra opción), "a ver si suena mejor". La maestra enseña a *leer lo que se ha escrito*, a *releer para ver si suena bien*, a *buscar opciones* para reformular el texto.

Conclusión

En el marco de una concepción amplia de la alfabetización como movimiento de incorporación a la cultura escrita, el modelo pedagógico para las secciones múltiples se vería beneficiado por la incorporación de saberes que permitieran a los maestros y maestras promover la lectura como práctica social, a través de múltiples y variados portadores (Flavia Terigi).

La atención del plurigrado constituye un desafío para todos los docentes que se desempeñan en el área rural. ¿De qué manera la propuesta didáctica puede convocar para que *todos* los alumnos, cualquiera sea el grado que cursen, participen del proyecto que presenta el maestro? ¿En qué medida el desarrollo de un contenido puede ofrecer *aspectos comunes*, cuya comprensión produce progresos en todos los alumnos, y *aspectos específicos* que atiendan las necesidades puntuales de progreso de cada grupo de niños y de cada niño?

Tal vez lo que muestran las aulas de los maestros observados en este material y las clases registradas es que el planteo de *propuestas diversificadas* ofrece posibilidades de encauzar los avances de todos los alumnos del plurigrado desde el punto en que se encuentren. **Agenda de cuentos**, **Cuentos con lobos** y **Los seres vivos** son propuestas diversificadas porque:

- ▶ presentan contenidos diversos organizados a partir de un eje temático, ni recortados a la medida de los alumnos que menos saben, ni reservados exclusivamente a los que más saben;
- ▶ el trabajo con *la lectura de cuentos, la caracterización y comparación de un personaje prototípico de los relatos tradicionales, el estudio de la estructura física de ciertos animales y su forma de alimentarse* se desarrolla a lo largo de un período relativamente prolongado;
- ▶ los alumnos tienen tiempo de acercarse poco a poco a los contenidos —no en una clase única—;
- ▶ el grupo completo participa de la circulación de los textos y del estudio de los temas y se espera que esta participación movilice sus aprendizajes.

Los niños más pequeños del **aula de Esteban** comparten con sus compañeros mayores las sesiones de lectura y comentario de los cuentos; por eso, a poco de ingresar en 1°, han podido ampliar el repertorio de obras que conocen e incluso han tenido oportunidad de hojear con gran interés la antología de cuentos orientales más famosa de todos los tiempos —*Las mil y una noches*—; conocen la historia de Aladino, saben que forma parte de esa antología y pueden localizarla en el libro —aunque todavía no tienen posibilidades de leerla por sí mismos—, porque junto con sus compañeros de 5° y 6° se dedicaron a observar al horrible *efrit* que sale de la lámpara y recuerdan sus palabras: “¡Soy el esclavo de la lámpara! Amo, dime cuál es tu deseo y te lo concederé”.

Es decir, tanto la experiencia de Esteban como las de Violeta y Clelia permiten advertir que al tener en cuenta el punto de partida de todos los alumnos, se puede favorecer el progreso de los más pequeños, el de los que inician su proceso de alfabetización y el de los alumnos que muestran mayor avance.

Las actividades *sueltas* empiezan y terminan en una o dos clases y, algunas veces, sólo un niño o un pequeño grupo se dedica puntualmente a resolverlas de manera aislada; cada alumno y cada grupo se concentra, en el mejor de los casos, en la resolución de una actividad de la que no participan ni tienen noticia el resto de sus compañeros. En las aulas observadas, en cambio, el grupo completo comparte un mismo contexto de estudio y las actividades diferenciadas, que las hay, presentan aspectos que giran alrededor del eje común, de modo que el contexto se amplía para todos cuando se comenta lo que leyó, averiguó o estudió cierto subgrupo ya que todos están en el tema y conocen el contexto.

Por otra parte, las propuestas didácticas *dan tiempo* a los alumnos a aproximarse a los cuentos, a ciertos cuentos o al estudio de un tema y proponen que se acerquen a ellos no sólo en distintos momentos, sino de maneras diferentes en cada oportunidad algunas veces exploran, otras eligen o escuchan leer, hojean y comentan, a veces escriben por grupos, a veces

2. Las experiencias de aula

le dictan a la maestra o completan escrituras consultando textos o cooperando mutuamente en el aporte de información... Esteban, Violeta y Clelia optan por proponer la lectura de textos y por desarrollar temas que pueden parecer *por encima* de las posibilidades reales de algunos chicos en cierto momento preciso, pero como sostienen la propuesta y retoman los asuntos, y como todos participan de los comentarios junto con el maestro y con los compañeros, se van ampliando progresivamente las posibilidades de comprensión de cada uno. Las propuestas son, pues, complejas y, también, sostenidas; convocan a los alumnos a participar del conocimiento que circula *entre todos* en el aula del plurigrado. Las actividades comunes —de las cuales todos los alumnos tienen algo que aprender— se alternan con las tareas e intervenciones particulares —que se ajustan a las necesidades de algunos niños agrupados, según la ocasión, por grupo de grado, por edad, por intereses puntuales o por nivel de alfabetización—. Pero incluso en su acercamiento a las actividades diferenciadas los alumnos cuentan con el conocimiento de los aspectos discutidos en común. Por eso, todos encaran las tareas no compartidas con alguna previsión o anticipación que puede ayudarlos a comprender, a leer sabiendo en líneas generales de qué se trata el texto, a recurrir a las fuentes pertinentes en busca de otras informaciones, a plantear dudas.

Desde la perspectiva que aquí se sostiene, se propone que todos los alumnos se desempeñen desde el momento en que ingresan a la escuela como lectores inteligentes que pueden elegir lo que les gustaría leer o lo que necesitan, así como a desechar lo que no les interesa; no lo hacen solos, sino intercambiando con sus compañeros —más avanzados, igualmente avanzados y hasta con los que no saben leer— y con sus maestros; se propone que lean como todos leemos: los textos y los temas muy conocidos les permiten mostrarse como lectores eficientes; los textos y los temas desconocidos les exigen más esfuerzo y, a veces, no llegan a resultarles accesibles directamente, sino a través de la mediación del docente.

Anexo: Leer lo que se sabe de memoria. Reflexionar sobre lo leído

Las tres propuestas didácticas analizadas permiten observar de qué manera se alternan sistemáticamente las situaciones de lectura y escritura. En este material, se tomó la decisión de promover las reflexiones sobre la enseñanza de la lectura a partir de lo ocurrido en el aula de Esteban. A pesar de ello, los lectores encontrarán a continuación una interesante situación de lectura inicial que tuvo lugar en el aula de Violeta.

Lectura de “Caperucita Roja”, 1º grado (aula de Violeta)

Violeta ha propuesto la lectura de “Caperucita Roja” a través de una secuencia en la que se alternaron diversas situaciones: primero presentó el cuento y lo leyó inmediatamente para sus alumnos, y luego abrió un diálogo con ellos (“seguramente conocían este cuento, es famosísimo en todo el mundo desde hace muchos años”,¹ “ustedes se acordaban de Caperucita Roja cuando hablamos de los lobos de los cuentos”, “la versión que habían escuchado, ¿era igual a esta?, en el que ustedes conocían, ¿le llevaba Caperucita a su abuelita –la maestra busca ostentosamente en el texto, para que todos los niños noten que lo busca, el párrafo correspondiente y lee– bizcochos y manteca?, ¿o le llevaba otra cosa?”); realizó posteriormente una segunda lectura completa y releyó fragmentos muy significativos: la explicación de por qué la llamaban Caperucita Roja, el primer encuentro con el Lobo y el engaño, la llegada de la niña a la casa de su abuelita y el diálogo con el Lobo... Después, para tener la oportunidad de volver a releer (ya que su propósito es que los niños conozcan profundamente cada fragmento del texto), les propuso buscar los engaños del Lobo: cuando engaña a Caperucita convenciéndola para que vaya por el camino más largo (“A ver, dice Violeta, busco esta parte y se las leo”); cuando engaña a la abuelita haciéndose pasar por Caperucita (“¿En qué página estaba?, ¿me ayudan a buscar esta parte?”) y cuando vuelve a engañar a Caperucita disfrazándose de abuelita.

Después de la primera lectura que ella realizó para sus seis alumnos de 1º, Violeta distribuyó ejemplares del cuento entre los niños (un libro cada dos niños), de modo que ellos pudieron más de una vez seguir en el texto la lectura de la maestra, recorrer las imágenes, localizar ciertos fragmentos, explorarlo libremente y, en cierto momento, releer por sí mismos algunos de los diálogos más significativos del cuento a pedido de la docente. Hemos registrado la situación en que algunos niños leen el famoso diálogo canónico de Caperucita² para sus compañeros (interpretan o dramatizan por parejas).

1 Los comentarios y preguntas de la maestra dan lugar al intercambio entre los niños; sus intervenciones –quiénes lo conocen, quién se los ha leído, quiénes tienen el cuento o lo han visto en la biblioteca– se suceden entre las diferentes intervenciones de la maestra.

2 Caperucita Roja se había dedicado entretanto a buscar flores, y juntó tantas que ya no podía llevar ni una más; entonces se encaminó a la casa de su abuela. Se asombró al encontrar la puerta abierta y, al entrar, todo le pareció tan extraño que pensó:

“¡Oh, Dios mío, qué miedo siento hoy”. Y dijo: -Buenos días, abuela.

Pero no obtuvo respuesta. Entonces se acercó a la cama, y volvió a abrir las cortinas; allí estaba la abuela, con la gorra de dormir bien calada en la cabeza, y un aspecto extraño.

–Oh, abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes! –Para oírte mejor.

–Oh, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes! –Para verte mejor.

–Oh, abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes! –Para abrazarte mejor.

–Oh, abuela, ¡qué boca tan grandes tienes! –Para comerte mejor.

▼

Anexo. Leer lo que se sabe de memoria. Reflexionar sobre lo leído.

Maestro	Alumnos
<p>1. Entonces, ¿quiénes quieren ser los primeros en leer? A ver, primera pareja que va a leer haciendo de la valiente Caperucita y del malvado Lobo (Imita a los presentadores de espectáculos).</p>	
<p>2. Muy bien, leen Zulma y Nahuel. Yo soy el presentador (lee) <i>Entonces Caperucita se acercó a la cama, y volvió a abrir las cortinas; allí estaba la abuela, con la gorra de dormir bien calada en la cabeza y un aspecto extraño</i> (Hace un gesto, cediéndole la palabra a Zulma).</p>	
<p>4. (Se acerca y le indica el renglón con el dedo).</p>	<p>3. Zulma: (Distraída escuchando a la maestra, busca apurada en el texto las primeras palabras de Caperucita).</p>
<p>6. (Mientras le indica a Nahuel dónde debe seguir. En voz baja): No te olvides de leer con voz de lobo...</p>	<p>5. Zulma: (Empieza a leer) <i>Abuela</i> (mira el texto donde le indica la maestra, recién en ese momento encuentra el fragmento y rectifica): <i>Oh</i> (repite), <i>oh abuela, ¡qué, qué o..., qué orejas</i> (levanta la vista y termina rápidamente) <i>qué orejas tan grandes tienes!</i></p>
<p>11. (Le "sopla" a Zulma en voz baja, señalando) ¡qué ojos...!</p>	<p>7. Nahuel: (Mira alternativamente a la maestra, a Zulma y al texto) (Pone voz ronca) <i>Para oírte mejor.</i></p>
<p>13. (Les hace señas para que continúen. En este momento, todo el grado escucha, algunos se acercan a los niños de primero para seguir la lectura en los textos).</p>	<p>8. Zulma: <i>Oh, abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!</i> 9. Nahuel: <i>Para abrazarte mejor.</i> 10. Zulma <i>Oh, abuela</i> (mira y busca en el texto), <i>¡qué... ooo...</i> (mira a la maestra), <i>qué oree...</i></p>
<p>18. (Inicia un aplauso que siguen todos los niños). ¿Quiénes son los próximos actores que leerán el diálogo entre la niña Caperucita y al viejo Lobo? Muy bien, Gabriel y Lola... ¿Tienen sus libros abiertos?</p>	<p>12. Zulma: (Mirando el texto) <i>Oh, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!</i> Nahuel: (Mirando el texto, olvida la "voz de lobo") <i>Para verte mejor.</i></p>
	<p>14. Zulma: (Mirando el texto) <i>Oh, abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!</i> 15. Nahuel: (Mirando el texto) <i>Para abrazarte mejor.</i></p>
	<p>16. Zulma: (Mirando el texto) <i>Oh, abuela, ¡qué boca tan grande tienes!</i> 17. Nahuel: (Se acuerda de la voz de Lobo) <i>Para comerte mejor.</i></p>
	<p>19. Lola (lee convencionalmente) <i>Oh, abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes!</i> 20. Gabriel (Espera una indicación de la maestra): <i>Para escucharte mejor.</i>³</p>

3 El texto dice "oírte".

Maestro	Alumnos
	21. Lola: <i>Oh, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!</i> 22. Gabriel: <i>Para verte mejor.</i> 23. Lola: (Sigue el texto) <i>Oh, abuela, ¡qué...! (mira, busca marcando el texto con el dedo para ver qué sigue) (Repite) Oh, abuela, ¡que brazos...!, ¡qué brazos tan grandes tienes!</i> 24. Gabriel (Mirando el texto pero un poco perdido) <i>Para agarrarte (Duda, no le suena "agarrarte". Busca, pone el dedo sobre el texto mientras repite) agarrarte, aga, aga,...</i>
25. (Repite la intervención de Lola, parada junto a Gabriel) <i>Oh, abuela, ¡que braaazos tan grandes tienes!</i>	26. Gabriel (toma la indicación de la maestra y repite la palabra entera): <i>agarrarte</i> (piensa y mira el libro, siguiendo con el dedo) <i>aga</i> ("busca" la palabra correspondiente por la indicación de la maestra mirando las palabras del texto) <i>aga, ab, ab..., abr..., abrazarte mejor.</i> 27. Lola: <i>Oh, abuela, ¡qué boca tan grande tienes!</i> 28. Gabriel: <i>Para comerte mejor.</i>
29. (Aplausos) Muy bien, otra pareja de lectores... Ele y Manu... Atención, todos con el libro abierto. El narrador dice (lee) <i>Entonces Caperucita se acercó a la cama, y volvió a abrir las cortinas; allí estaba la abuela, con la gorra de dormir bien calada en la cabeza y un aspecto extraño</i> (Hace una señal a Ele) (Continúan).	

Al leer detenidamente el registro de esta situación de clase —un recorte de alrededor de 12 minutos de una clase de una hora— es necesario recordar que los niños —como casi todos nosotros— conocen de memoria el diálogo canónico entre Caperucita y el Lobo disfrazado de abuelita.

Conocer de memoria significa disponer del contexto verbal, es decir, del contenido puntual del diálogo, tenerlo presente. La reiterada indicación de Violeta es *leer (quiénes son los primeros en leer, leen Zulma y Nahuel, no te olvidas de leer con voz de lobo)*: para la mayoría de estos niños que aún no leen convencionalmente, *leer* en la clase significa tener el texto delante de los ojos, es decir, asumir la postura *exterior* de los lectores y producir enunciados con sentido a partir del texto como ven hacer a los adultos, principalmente a la maestra. Se trata de un aprendizaje de gran importancia casi desconocido por la escuela; los niños necesitan aprender todas las prácticas relacionadas con la lectura para llegar a hacerse verdaderos lectores; en este caso, y a diario, la maestra insiste en *asumir la postura de lector* porque ella sabe que, haciéndolo, se ayuda a que efectivamente lean; sabe que los niños conocen el texto casi de memoria, pero sabe también que su objetivo didáctico es *que lean*.

Zulma, Nahuel y sus compañeros, por lo tanto, *siguen el texto*; aunque repitan de memoria, lo hacen tratando de localizar precisamente el fragmento exacto que están *leyendo* y, tantas veces como resulte necesario, la maestra colabora con ellos señalándoles en la página exactamente por dónde van. En (5), Zulma empieza a leer (*Abuela*) concentrándose en el sentido del texto y sin reparar ni recordar el recurso *literario*, propio de la lengua escrita, que indica la sorpresa de la niña (la interjección *Oh*) pero mira el texto, sabe la "o", recuerda y rectifica porque relaciona lo que recuerda con esa letra que ve en particular, la "o". Duda entre OREJAS y OJOS (las dos palabras empiezan con O), ya que la duda se le presenta nuevamente en (10); la maestra acude en su ayuda (11) porque el propósito no es que delecteen, sino todo lo contrario. Zulma mira, duda y sigue.

Si bien no registramos si Nahuel leía ya convencionalmente, es probable que así fuera porque sostiene intervenciones

Anexo. Leer lo que se sabe de memoria. Reflexionar sobre lo leído.

muy fluidas y porque la maestra (6) aumenta con él la exigencia: *No te olvides de leer con voz de lobo...*

Lola sabe leer y, como cualquier lector, confiada en su saber —el saber sobre *qué dice el texto*— se pierde en (24), busca en el texto y corrobora qué sigue (*¿sigue ojos, orejas...?, ¡brazos!*).

Gabriel nos revela situaciones muy habituales en niños que están accediendo a la lectura por sí mismos. En (20) Lola lee *¡qué orejas tan grandes tiene!*; él responde en (21) *para escucharte mejor*—donde dice *oírte mejor*—: transmite el sentido de *lo que sabe que dice* pero no lee fielmente lo que efectivamente dice. El momento es muy rápido, ocupa probablemente pocos segundos, la maestra lo nota pero no llega a intervenir. ¿Cómo advertimos que la maestra lo nota? Segundos después, en (24) y (25), la situación se reitera: Gabriel expresa el sentido de lo que debe leer, pero no ajusta sus palabras al texto.

Muchos niños, cuando leen de memoria o *hacen que leen*, transmiten el sentido sin tener en cuenta qué dicen las letras; en situación familiar o en otras situaciones del aula (si los niños dramatizan un episodio, por ejemplo), esto podría no importar. Pero en esta clase, Violeta está *enseñando a leer*: los niños deben esforzarse por ajustar lo que saben que dice (lo que saben de memoria) a lo que indican las letras. Un poco más adelante, en un momento similar, la intervención de la maestra (26) —*Oh, abuela, ¡qué braazos tan grandes tienes!*— orienta al lector respecto a las letras que necesita buscar y Gabriel las busca (27). En la rapidez del momento, es necesario que el docente tenga muy presentes sus propósitos; esta situación ha sido propuesta para que los niños intenten ajustar progresivamente *lo que saben que el texto dice* con *lo que el texto dice*, pretende que los niños consideren los indicios textuales, tomen en cuenta las letras, es decir, que como todos los lectores ajusten sus anticipaciones —las anticipaciones que en este caso les permite hacer con bastante precisión su conocimiento del contexto verbal (lo que saben de memoria)— tomando en cuenta el texto, las letras. Violeta apeló a una intervención que fue posible en este momento particularísimo de la lectura, pero podría haber señalado directamente la escritura a Gabriel indicándolo “bra” en el texto y leyendo “*abrazarte*”. Lo que Violeta no quería, de ningún modo, era que se pasara otra oportunidad —ya no había intervenido en *escucharte/oírte*— para que Gabriel descubriera qué estaba esperando su maestra, es decir, *que leyera*. Leer, no lo olvidemos, no es deletrear infructuosamente ni decir más o menos lo que el relato cuenta, sino arribar al sentido del texto produciendo ajustes cada vez más apropiados y más inmediatos entre lo que el lector anticipa que el texto dice y lo que el texto dice.

La maestra no da por terminada la situación de lectura. Varias parejas leen, los niños salen al recreo y, cuando regresan, ella retoma algunas de las cosas que han ocurrido para ponerlas en común con sus alumnos. Veamos el registro; es un fragmento de pocos minutos al regresar del patio; la maestra cierra así la situación de lectura antes de plantear una tarea de matemática.

Maestro	Alumnos
1. A ver, a ver... Todos sentados y tranquilos. Por favor, Nahui, guardá las cartas...	
	2. (Se va haciendo silencio)
3. Vamos a pensar en algunas cosas que les pasaron a algunos chicos cuando leían. ¡Basta, Emilio, sentate en tu lugar! ¿Se acuerdan de cuando Zulma hizo de Caperucita, antes de salir al patio? Primero tenía que leer <i>¡qué orejas tan grandes tienes!</i> (escribe OREJAS) y se quedó pensando “o..., o...” (señala la “O” en la palabra OREJAS). ¿Te acordás, Zulma? Miren acá, por favor.	
	4. (Zulma mira pero no parece acordarse de ese momento brevísimo del que habla la maestra) (Todos miran el pizarrón).

Maestro	Alumnos
<p>5. Después Zulma tenía que leer <i>¡qué ojos tan grandes tienes!</i>, y también se quedó pensando cuando tenía que leer OJOS (lo escribe en el pizarrón, inmediatamente debajo) Zulma leía "o..., o..." (señala la O) OREJAS OJOS ¿Qué les parece, por qué Zulma habrá dudado? (Lee y señala exagerando un poco las "o") OREJAS - OJOS</p>	<p>6. Lola: Estaba pensando ¿dice OJOS o dice OREJAS?</p>
<p>7. Me parece que Lola tiene razón, ¿escucharon a Lola? Lola dijo que Zulma estaba pensando cuando leía OREJAS (señala) "¿dice OREJAS o dice OJOS?" ¿Por qué pensaría si dice OREJAS o si dice OJOS?</p>	<p>8. Emilio: Por la O.</p>
<p>9. Muy bien, Emi, ¿escucharon a Emi? Dice que OREJAS y OJOS empiezan con "o" (señala). Zulma pensaba "dirá OJOS o dirá OREJAS" porque las dos empiezan con "o".</p>	
<p>10. Sabemos que puede decir ojos o que puede decir orejas porque eso es lo que pregunta Caperucita, pero ¿cómo sabemos dónde dice OJOS y dónde dice OREJAS (esta vez no señala) si las dos empiezan con "o"?</p>	
<p>11. ¿Quién pasa a leer dónde dice OJOS y dónde dice OREJAS?</p>	<p>12. Ana (pasa al pizarrón) (señala como hace habitualmente la maestra y lee) OOOJOOOS, OOOOREEEJAAAS</p>
<p>13. Muy bien, Ana. ¿Cómo sabemos dónde dice OJOS y dónde dice OREJAS?</p>	<p>14. Ana (mira las palabras y parece pensar un argumento) OJOS no tiene E..., (piensa) ni tiene A.</p>
<p>15. OJOS, dice Ana, tiene O, dos O. Y OREJAS, dice Ana, tiene E (lee OREEEJAS) y también tiene A (vuelve a leer) ¿Pero vieron que las dos tiene jota? (lee OREJJJJAS, OJJJOS).</p>	
<p>16. A ver, a ver. Caperucita le pregunta al lobo disfrazado de abuela por sus OJOS, por sus OREJAS... ¿Por qué más le pregunta? Esto ya lo estudiamos.</p>	<p>17. (Los chicos van diciendo)</p>
<p>18. (Va completando la lista, toma lo que los niños dicen, pero lo organiza de cierto modo en el pizarrón) OREJAS BRAZOS OJOS BOCA (Lee señalando)</p>	
<p>19. Ningún chico se equivocó con brazos y boca y los dos empiezan con B.</p>	

▼

Anexo. Leer lo que se sabe de memoria. Reflexionar sobre lo leído.

Maestro	Alumnos
	20. Rolando: ¡Dice BOCA!
21. Rolando no se equivocó porque es de Boca. ¿Por qué no se equivocaron los que son de River?	22. Varios: Porque no tiene la A...
23. Sí que la tiene (lee) BRAAAZOOOS, BOOOCAAA, brazos y boca las dos tienen A y las dos tienen O.	24. (Un alumno): Brazos tiene la de ZORRO. 25. Ana: La A va primero...
26. La A va primero, ¿en BRAZOS o en BOCA, Anita? (Relee y señala).	27. Ana: En... (duda, mira el pizarrón, se acerca y marca con el dedo) En BRAAAZOS. 28. Zulma: Señó, habíamos dicho que la BOCA es lo último que le pregunta porque justo ahí el lobo se la come...
29. Muy bien, ¡cómo leen estos chicos!: BRAZOS tiene la de ZORRO, BRAZZZOS. También BRAAZOS tiene primero la A y después BRAZOOS tiene la O. Y además, la BOCA es por lo último que pregunta Caperucita. 30. Última cosa que decimos. Cuando Gabriel leyó, no sé si se acuerda, también tuvo una duda. Decía así (lee del libro) <i>Oh, abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes! Para abrazarte mejor.</i> Pero en el momento de leer ABRAZARTE (lo anota), Gabriel se equivocó y leyó AGARRARTE (lo anota justamente debajo)	31. Gabriel: Porque con los brazos también se agarra (hace un gesto con los brazos).
32. Ah, sí, tenés razón. Uno se puede equivocar. Pero en el libro dice (señala) ABBBRAZARTE. ¿Cómo hiciste para darte cuenta?	33. Gabriel (se acerca al pizarrón y señala): Porque AGARRARTE tiene la de Gabriel (muestra la G) y ABRAZARTE no la tenía (señala).
34. Todo el mundo debe haber escuchado lo que dijo Gabriel. El Lobo podría haber dicho AGARRARTE (señala) pero si hubiera dicho AGGGARRARTE, estaría la GE de GGGabriel. El Lobo dice para ABBBRAZARTE mejor. 35. Ahora anotan en el cuaderno esto que quedó escrito en el pizarrón (relee): OREJAS BRAZOS AGARRARTE OJOS BOCA ABRAZARTE	

Después de que los chicos leyeron el segundo diálogo entre el Lobo y Caperucita, la maestra plantea una breve situación de reflexión. Rescata las instancias de lo ocurrido que le resultan útiles para avanzar en su propósito de *enseñar a leer*. La pregunta fundamental de Violeta es por qué algunos chicos dudaron al leer y cómo pudieron resolver sus dudas. Trata de

que se expliciten y se pongan en común los criterios que les permitieron decidir qué decía: en qué debieron fijarse para resolver. Como se ve, ella invita a la reflexión y la reitera para que los demás escuchen, pues intenta principalmente que todos los niños participen de estos criterios y los consideren para tenerlos disponibles en próximas situaciones de lectura. *¿Por qué dudó Zulma entre **ojos y orejas**? (3) ¿Por qué dudó Gabriel entre **agarrarte y abrazarte**? (30) ¿Cómo hicieron para saber dónde decía cada palabra (13) o qué palabra decía (32)?*

Los lectores expertos no llegamos a advertir nuestra búsqueda brevísima de los indicadores del texto a través de los cuales —aun frente a este mismo fragmento de un cuento conocidísimo— confirmamos que, en esta versión, Caperucita se asombra primero por el tamaño de las *orejas* y luego por el tamaño de los *ojos*. Para enseñar a leer es necesario dedicar sistemáticamente algunos minutos para provocar la explicitación de los criterios que permiten decidir dónde dice cada palabra haciendo ver a los nuevos lectores que para leer es necesario observar también esos indicadores (en este caso, las letras). Violeta orienta la atención de los niños hacia las letras una vez que está segura de que conocen perfectamente la historia. Sin embargo, su tarea previa no se limitó a leer y releer Caperucita Roja —lo cual es indispensable—. También provocó la exploración reiterada del texto por parte de los niños, propuso la localización de distintos fragmentos e insistió sobre su relectura y, además, como puede advertirse por la intervención de Zulma (28) (*Señor, hablamos dicho que la BOCA es lo último que le pregunta porque justo ahí el lobo se la come...*), compartió comentarios y reflexiones sobre los recursos empleados por el narrador para dar un cierre armonioso a este episodio inolvidable.

Finalmente, abramos la situación didáctica analizada a una mirada más general. La maestra sostuvo una propuesta de lectura de “Caperucita Roja”, como se ha indicado más arriba, durante varias clases, asegurándose de este modo que los niños se familiaricen con una historia que forma parte del patrimonio cultural de la humanidad y, a la vez, que profundicen en los detalles de la escritura descubriendo simultáneamente los recursos literarios (dejar en último término la pregunta acerca de la BOCA del lobo es un recurso que permite al narrador arribar al dramático final de la escena) y las letras con que se escribe BOCA. Por otra parte, es importante analizar que —en la clase de Violeta— la maestra tiene claros sus propósitos; algunos son propósitos *comunicativos* y los comparte con los niños: los niños y la maestra comparten el propósito de ensayar el diálogo para leérselo a los compañeros y demostrar algunas características del Lobo de Caperucita. Pero la docente tiene principalmente *propósitos didácticos*: circunscribir la lectura de los niños a un contexto reducido (episodio del cuento) que conocen muy bien —*de memoria*— para permitirles concentrar el esfuerzo y la reflexión en la búsqueda de indicadores gráficos que les permitan *leer*.

