

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Posgrado
Departamento de Ciencias de la Educación
Especialización en *Escritura y Alfabetización*

Trabajo de campo:

Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial

Profesora Adriana Inés Corral

2012

Directora: María Regina Usandizaga

Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial

Este trabajo de especialización describe y analiza una propuesta didáctica vinculada a la formación del lector de literatura¹. Las *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* conserva las características centrales de la situación *El maestro lee y abre un espacio de intercambio*². Esta se desarrolla entre docente y alumnos del grupo escolar habitual. En ella el maestro lee a su grupo de manera sistemática –“a puertas cerradas”- e intercambian sentidos sobre los textos, mientras aprenden acerca de los mundos de ficción y se van apropiando de prácticas propias de los lectores de literatura.

Este trabajo considera el desarrollo de esta situación con niños de tres, cuatro y cinco años de Jardín de infantes a quienes se les propone escuchar leer *distintos cuentos*, en un espacio de tiempo –sesión- y a la vez –en simultáneo-, pero ya no organizados por edad en primera, segunda y tercera sección sino en grupos escolares de distinta edad y con un maestro que no es el habitual.

Lo electivo es lo específico de las sesiones respecto de otras situaciones que comparten el propósito de formar lectores de literatura. El desarrollo de las sesiones implica varias etapas. La etapa de planificación –a cargo del equipo docente- implica la *elección por parte de los maestros, de los cuentos a leer*. Ellos proponen, intercambian y seleccionan qué leer a los niños considerando condiciones estéticas del texto y se relaciona directamente con lo que se quiere enseñar: *ejercer prácticas del lector*

¹ La experiencia se basa en la propuesta didáctica desarrollada por María Claudia Molinari, en el marco de una capacitación dictada en la ciudad de Tres Arroyos, durante los años 2000- 2003.

También se considera:

Molinari, Claudia, Conferencia “*Hablar y escribir sobre libros y lecturas en momentos de la alfabetización inicial. Intervención docente en sesiones simultáneas de lectura y en otras situaciones didácticas*”, Segundo Foro Internacional Retos y Perspectivas de la Educación Básica “La enseñanza del lenguaje en contextos escolares”. Servicios de Educación Pública, Gobierno del Estado de Nayarit. Tepic, Nayarit, México, 4 noviembre de 2008.

² En:

Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lorente, E.; Lobello, S. y Natali, N. (1996-1997): Documentos de actualización curricular N° 2. Dirección de Currículum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, página 28.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana, (2001), “*Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores*” (2001) Propuesta didáctica N° 1, en *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

literario. En el desarrollo de la propuesta los niños *eligen qué cuento escuchar*. Los niños acceden a la oferta literaria a través de reseñas elaboradas por los docentes y publicadas en paneles a la vista de todos para que puedan ser leídas por los niños por sí mismos o a través del maestro. Una vez conocida toda la oferta, los niños eligen cuál cuento quieren escuchar leer de la voz de un maestro y registran su elección escribiendo su nombre en el panel correspondiente.



Así no necesariamente la lectura será a través del maestro habitual ni con el grupo habitual. El grupo que se conforma para escuchar y discutir interpretaciones de cada cuento se da *entre lectores multiedad*: con y entre niños de todas las edades y salas del turno. Se conforma así un espacio “público” de lectura e intercambio, una comunidad de interpretación, en donde los pequeños lectores van construyendo referencias compartidas en el placer de leer y hablar juntos sobre los mismos libros (Chartier – Hebrard, 2002; Siro, 2002; Molinari, 2002).



Las sesiones finalizan con el retorno de los niños a sus aulas habituales en donde nuevamente con el maestro de sala, los lectores intercambian sobre las lecturas recientemente escuchadas y comentadas pero ahora en un espacio donde se habla sobre *varias obras leídas en simultáneo*. El sentido de intercambiar y recomendar las obras se ve acentuado ya que *las sesiones se replican* en la semana siguiente con la misma oferta de cuentos y los lectores tendrán oportunidad de *volver a elegir* qué cuento escuchar pero ahora con los aportes de los otros lectores constituidos en esta comunidad de interpretación.



Intercambio posterior a la lectura: los alumnos de cada año o sala - reunidos con su maestro habitual- comentan las distintas experiencias de lectura a las que asistieron y recomiendan las obras escuchadas.



Escuchar leer cuentos es una práctica cultural que no es exclusiva de la escuela, sino que ha formado parte del patrimonio de las prácticas culturales que se continúan y coexisten con otras como leer en silencio. Los estudios históricos (Chartier, 1992; Chartier- Hébrard, 1994; Chartier, 2000) han descrito distintas modalidades de relación con lo escrito especialmente en las sociedades de Europa. La lectura persiste en el tejido de una *sociabilidad comunitaria*. Escuchar leer entre amigos o compañeros fortuitos, es uno de los principales vínculos en que se fundan las sociabilidades; hoy participamos de visitas amistosas o en la reunión de amigos alrededor del libro que se discute, se presta, se hojea y se lee en voz alta; también el viaje o la intimidad familiar son ocasiones propicias para escuchar leer (Chartier, 1992: 150):

Oír leer, leer juntos, hablar de los libros, conversar entre ellos: prácticas habituales que, a todas luces, suponen lectores que suelen leer solos, en privado, pero que entrañan un uso social del libro.

Las prácticas de lectura (y también las de escritura) en la vida cotidiana se desempeñan en distintas dimensiones: a veces desde una dimensión más social, interpersonal y pública y otras, desde una dimensión más personal y privada. (Olson 1998; Lerner, 2001). Es necesario que en la escuela *las prácticas de la lectura al igual que en otros contextos sociales, pueda tener lugar tanto en forma más bien pública –la escuela, la comunidad- o más bien privada –en el aula- y que estas propuestas resguarden el sentido para los niños*. Es necesario organizar el año escolar y el ciclo de tal manera que los alumnos puedan participar en la mayor diversidad posible de situaciones en las que sea necesario leer -y escribir- y mantener su continuidad; es necesario programar situaciones que se desarrollen en un mismo período del año y prever el orden en que serán presentadas (DC, Educación Primaria, apartado Organizar las clases en Primer Ciclo; DC Educación Inicial apartado Orientaciones didácticas). Así distintas propuestas didácticas se coordinan a lo largo del año en cada ciclo y nivel para garantizar todas las formas posibles. Se trata de leer en voz alta, en silencio, de escuchar leer, de leer en profundidad algunas obras, géneros o autores, pero también de leer muchas obras de tal modo que se garantice un amplio horizonte de expectativas desde el cual abordar cada nueva lectura.

En el espacio del aula se lee sostenidamente variedad de géneros, de autores. Algunas de las Situaciones permanentes y/o Proyectos pueden ser:

- Organización y funcionamiento de la biblioteca del aula

- Círculo de lectores. Espacios de intercambio y recomendación.
 - Lectura de cuentos considerando alguna restricción: cuentos de un autor; cuentos tradicionales; cuentos con un personaje prototípico (hadas, brujas, animales)
 - Lectura de poesías, adivinanzas, y otras formas versificadas
 - Lectura de una novela
- ...

Los niños escuchan leer y leen solos fragmentos de obras y obras completas. Se articulan procesos de trabajo colectivo, grupal e individual en el aula. En muchos casos estas propuestas de lectura pueden coordinarse con propuestas de producción: de un nuevo cuento, de una antología de obras de un autor, o de poesías preferidas, de una galería de personajes prototípicos, de un prólogo. Así se promueven en todas estas propuestas leer y escribir: leer, hablar sobre lo leído, hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído, leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto... (Ferreiro, 2002: 32)

Pero también *se requiere combinar con propuestas de lectura e intercambio sobre las obras y los libros en contextos más públicos*, mientras se apropian de las prácticas como lector con otros lectores diferentes del grupo habitual de clase: del nivel, entre niveles, entre instituciones:

- Panel de recomendaciones bibliográficas producidas por los alumnos.
- Selección y lectura de poemas por los niños para leer en voz alta a otros niños.
- Producción de un catálogo de obras escogidas para la biblioteca de la escuela o el jardín.
- Apertura de bibliotecas de aula: selección y recomendaciones de obras para otros lectores del nivel, entre niveles.
- Sesiones simultáneas de lectura de cuentos.

En el ámbito de la escuela y con niños que están constituyéndose como lectores, *escuchar leer* sigue siendo uno de los principales vínculos en los que se fundan las sociabilidades. Teresa Colomer plantea la *lectura en voz alta* de cuentos en espacios compartidos:

- como puente entre la esfera de lo público y lo privado que permite construir un itinerario entre la recepción individual y la valoración social.
- permite que los alumnos accedan a “otros mundos posibles” a través de la literatura, la voz de otro y la escucha e intercambios compartidos.
- favorece la implicación del lector, enlazando con su visión del mundo, ampliando o enseñando cómo funcionan los libros, estableciendo relaciones entre muchas lecturas, beneficiándose de las interpretaciones (coincidentes o no) de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor, conformando una comunidad de lectores no sólo en un sentido horizontal con los libros y lectores de hoy, sino en un sentido vertical conectándose con la tradición cultural y con otras prácticas culturales (Colomer, 2002; 2005).

Lo literario es un campo que tiene larga tradición en la escuela la cual es responsable de comunicar saberes y prácticas culturales relevantes. Pero también esta intensión es atravesada por tensiones, en este caso propias de lo escolar y lo literario tales como: ¿es posible enseñar a leer y enseñar la lectura literatura?; ¿cómo hacerlo?; ¿cómo coordinar control y enseñanza?; ¿es posible confluir lo “voluntario y lo electivo” que es propio del lector literario en la práctica social con la enseñanza y con el “control”, algo propio de la escuela?; ¿es posible plantear la formación literaria con continuidad en los ciclos y niveles? (Lerner 1997; Colomer, 2005; Chartier, A. M., 2004; Montes, 1999).

Consideramos que las Sesiones se constituyen en una propuesta que con un desarrollo sostenido y bajo ciertas condiciones propias de la misma, *favorece lo electivo* en tanto práctica social de lectura propia del ámbito literario, sin por ello abandonar los propósitos propios de la formación del lector.

Son objetivos del presente trabajo:

- Describir la situación didáctica *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* considerando el propósito didáctico de formar lectores de literatura.

Se describe y analiza una propuesta institucional *Sesiones simultáneas de lectura*, que se propone comunicar contenidos relacionados con la lectura literaria desde el nivel inicial para lograr que los niños puedan aprender -en un largo proceso- a seleccionar qué leer cada vez con mayor autonomía, a compartir con otros la historia contada y lo que les produce una obra literaria, a intercambiar opiniones con otros lectores para

profundizar en su sentido, a confrontar interpretaciones, a recomendar la lectura de una obra, a anticipar de qué tratará una historia, a vincular historias entre sí, a evocar otras historias, apoyándose en el recorrido lector personal y del grupo. Para ello se consideran cuáles son las condiciones didácticas necesarias para el desarrollo de la misma, y qué intervenciones del docente y de los niños se promueven en esta situación didáctica y resultan valiosas en la escuela cuando se trata de enseñar a leer literatura.

- Analizar las condiciones institucionales para la formación de lectores literarios en el jardín de infantes (niños de 3 a 5 años) a propósito de la propuesta didáctica en cuestión.

Las *Sesiones* exigen la coordinación institucional dado que es una propuesta que se desarrolla comprometiendo a todo el equipo docente en torno a un mismo propósito didáctico. Las decisiones didácticas tomadas por los docentes (cualidades de los cuentos que se ofrecen para leer, condiciones de los textos escritos que se ofrecen para la selección de los cuentos por parte de los niños, en este caso recursos usados en las reseñas, intervenciones que se prevén para la situación de intercambio...) son condiciones didácticas para favorecer el ejercicio de las prácticas de lectura literaria en los niños. Desarrollar *Sesiones* requiere y promueve un proceso colectivo de reflexión sobre qué se enseña a los niños y cuáles son las mejores condiciones para que ellos puedan avanzar en el aprendizaje de estas prácticas de lectura. Esto permite, por un lado, romper con el aislamiento entre los docentes cuando desarrollan las propuestas en las aulas habituales, y por el otro, el aprendizaje cooperativo entre quienes comparten el oficio de enseñar favoreciendo la tarea del docente como profesional (Perrenoud, 2004; Ruiz Bikandi, 2004).

En este trabajo, se analizan especialmente, materiales documentales que focalizan en las prácticas profesionales y en los procesos institucionales de acción y reflexión al servicio de la enseñanza para la planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta. Si bien se cuenta con algunos registros de observación de clase no serán directamente incluidos dado que se trata de un trabajo de campo que plantea un análisis preliminar que pueda dar lugar a una investigación didáctica posterior de tipo longitudinal que intente dar cuenta de avances en el proceso lector y para lo que sería necesario considerar, al menos, el seguimiento exhaustivo de un grupo de niños en un nivel de enseñanza. No obstante se incluye un registro de clase en Anexo 1; en él se

observa el intercambio producido entre niños de 3, 4 y 5 años, luego de la lectura de Frederick en el marco de Sesiones simultáneas.

A continuación se hace una descripción más minuciosa de la propuesta y luego se analiza el desarrollo de la misma a través de un caso

Descripción de la propuesta

Selección de los materiales de lectura a cargo del equipo docente

Los docentes del ciclo seleccionan los cuentos que cada uno va a leer según gustos personales y de acuerdo a ciertos criterios compartidos, acordados y reflexionados.

Las decisiones didácticas pueden fundarse en leer obras que presenten rasgos distintos o comunes. Pueden seleccionar para leer variedad de autores y temáticas; pero, en general, en cada sesión se leen simultáneamente cuentos que comparten rasgos: cuentos tradicionales, y en este caso podrían compartir el personaje -cuentos con hadas, brujas u otro personaje prototípico-; obras de un autor, series de un mismo personaje -pícaros, el zorro, el sapo como es el caso de producciones de algunos autores argentinos-; obras que comparten algunos recursos comunes como los modos narrativos, -en primera persona, en tercera-; o la desmesura; o cuentos de estructura repetida como en muchas obras de distintos autores; o libros álbum en donde es imprescindible “leer y ver”; también puede acordarse leer cuentos de autores extranjeros los cuales están atravesados por particularidades del contexto de producción o por la traducción.

La obra elegida debe tener ciertas condiciones que hagan necesario discutir, intercambiar en torno a ella. Por ejemplo, acerca de los efectos que produjo, de la relación entre texto e imagen, sobre las acciones de los personajes y los distintos puntos de vista que desatan, porque es un cuento que permite evocar otros textos u obras del mismo autor, etc. Todo comienza con la selección y “aquellos que eligen están ejerciendo su poder” dice Aidan Chambers, (2007:81) por lo tanto cada docente del equipo escolar debe encontrar razones poderosas para elegir un libro “que valga la pena leer”. Esta no es la única propuesta que se plantea a los alumnos cuando se trata de formar lectores de literatura en la escuela, tal cual se planteó en la

introducción. Por lo tanto una obra puede no ser oportuna para leer en el marco de las Sesiones. Algunas razones pueden tener que ver con la extensión o porque es más oportuna para grupos de otras franjas de edad o porque el propósito de intercambiar luego de la lectura –condición para esta situación- no es pertinente con todas las obras ni siempre.

Durante esta etapa el equipo docente se aboca a qué eligen leer a los niños y a destinar tiempo a leer la obra, adentrándose en el relato, en datos del autor, en los modos posibles en que se puede leer a los niños. También es un tiempo de planificación compartida con los otros maestros, de intercambios para justificar, ampliar lo que saben sobre los niños, las obras, las prácticas a comunicar. Se trata también de anticipar intervenciones para los momentos de lectura e intercambio con los niños.

En esta etapa los docentes elaboran las reseñas de cada obra y organizan la etapa de divulgación y elección para los alumnos. La reseña organizada en un afiche tiene el propósito de recomendar, es una forma de convocar a los lectores y su elaboración permite que los docentes continúen profundizando sobre los textos, releen, intercambien acerca de los efectos que produjo en ellos como lectores, acerca de cómo se logran y que tomen en consideración relaciones diversas que se tejen en la obra: con la ilustración, con el género, con otros textos, del propio mundo al mundo del texto, así como las formas que adopta el discurso literario (Chambers, 2007).

En el apartado en el que se analiza un caso, desarrollamos aspectos relevantes de esta etapa y su relación con lo que se pretende enseñar y cómo.

Difusión de las propuestas de lectura en el jardín y registro de interesados

En un panel ubicado en una zona de fácil acceso para los niños, los maestros publican las opciones literarias que –en fecha próxima- leerán en simultáneo en cada salón. Cada docente ha elaborado un pequeño afiche; se trata de una reseña atractiva, con diversos recursos textuales y paratextuales como por ejemplo tipografía variada y legible producida en procesador de texto o en cuidada edición manual, reproducción fotocopiada de la portada del libro donde se leen claramente datos bibliográficos, breve reseña de la obra para lograr interesar a los lectores. No siempre se incluye quién leerá el cuento ya que se trata de que elijan por lo que anticipan por la reseña despegando la propuesta de “mi maestra”. Se ha observado que a pesar de que este

aspecto está develado en la réplica, no pareciera ejercer una influencia por sobre el cuento que quieren escuchar leer.

Previo a la publicación de las recomendaciones, pueden “aparecer algunas pistas” con el propósito de promover anticipaciones tanto en torno a la propuesta como a los textos escogidos por los maestros para la sesión. Si se leen cuentos con un tipo de personaje, o en ciertos escenarios, la aparición de varitas, coronas o castillos pueden ya establecer un clima de lectura, de expectativa.

Días previos al encuentro y para organizar los grupos se presenta a los niños un registro de interesados por cuento en el que deben consignar sus nombres según elección. Estos registros son expuestos junto al panel. Cada grupo de niños con su maestro habitual concurre para conocer las opciones literarias –por lectura del docente o de los alumnos por sí mismos- o bien los afiches circulan por las aulas. Una vez conocidas las opciones literarias eligen a cuál desean asistir.

En esta etapa, cuando se trata de niños que están comprendiendo las funciones de la escritura y las características del sistema de escritura, se presenta una buena oportunidad para escribir por copia o por sí mismo el propio nombre, ya que este será colocado en la oferta literaria escogida a modo de registro y de este modo aparece uno de los sentidos la escritura.

Los maestros intervienen leyendo los títulos de cada uno de los cuentos, tratando de que los niños los memoricen. Les leen y releen las recomendaciones varias veces, las comentan con el propósito de fomentar expectativas y ayudar en la selección de una obra. Cada maestro reitera las condiciones de la propuesta, especialmente cuando se cubren los cupos en determinado cuento y será la réplica la posibilidad de elegirlo. También se les pregunta por qué han elegido ese cuento para ir a leer de la voz de un maestro. Los niños suelen iniciar con argumentos especialmente referidos a la ilustración de la tapa pero en la medida que avancen como lectores, podrán considerar otros aspectos de la recomendación, o podrán relacionar con otras obras, o apelar a sus propias relaciones y gustos estéticos para la elección.

Para poder garantizar la presencia de niños de diversas edades durante la sesión de lectura, se limita la inscripción estableciendo un cupo que garantice representación de todos los grupos. Cada registro de asistentes cuenta con un número similar de alumnos de los distintos grupos (Ej.: aproximadamente la misma cantidad de alumnos

de 1º sección, de 2º y de 3º). Dado que se efectúan réplicas de las sesiones, si un niño no puede anotarse en las primeras sesiones de lectura, podrá acceder en la réplica al cuento al que desea leer, y tal cual se anticipó en la introducción, será esta réplica la que permitirá acentuar lo electivo.

Desarrollo de las sesiones simultáneas de lectura e intercambio entre lectores de distintas edades

El día de lectura, se colocan los afiches con cada recomendación en cada sala de lectura. Los niños localizan la obra que han escogido anteriormente a través del afiche o del nombre propio. En la primera sesión, suele suceder que los niños necesitan de un maestro para reencontrarse con su elección ya que no recuerdan el título o datos del cuento, ni la escritura de su propio nombre, y en algunos casos no aceptan concurrir a una sala que no sea la propia. Ya en la réplica o en las segundas sesiones, privilegian la elección literaria por sobre “los lugares conocidos” además de avanzar en el uso del título y de la lectura de su nombre propio para localizar la sala donde se lee el cuento escogido.

En el transcurso de las sesiones simultáneas cada maestro lee el cuento seleccionado y a posteriori abre un espacio de intercambio entre los asistentes. En esta situación se encuentra con un grupo de trabajo no habitual, con alumnos de edades diferentes y con distintas experiencias literarias. El maestro comunica desde su “hacer” las prácticas de lector: crea un clima adecuado, lee todo el texto, no lo altera, usa su voz para generar efectos vinculados a la historia contada o del relato, explicita decisiones, contextualiza con datos del autor o del contexto de producción. Se propone que todos encuentren nuevas oportunidades para construir y profundizar el sentido del texto leído en un trabajo cooperativo en torno a intercambios en el grupo que se ha conformado.

Los docentes pueden prever intervenciones generales con el propósito de favorecer en el grupo la construcción de sentido: “¿qué les pareció?” resulta una pregunta abierta que permite escuchar a muchos niños y favorecer que se escuchen unos a otros. También promover precisiones o expansiones con “¿qué parte te gustó tanto?” o “¿qué parte del texto te da la idea de que eso es así?” cuando los niños se mantienen en el “me gustó” o sintetizan con “me dio risa”. Otras preguntas pueden hacer foco en la historia -“¿de qué trata?”, “¿qué pasó?”- ya que es imprescindible entender las acciones del cuento para intercambiar acerca de los efectos. Esto no quiere decir que

el espacio de intercambio se reduzca a controlar y repetir el cuento o a identificar inicio, conflicto y resolución. “¿Qué opinan los demás?” es una intervención general que permite incluir al grupo en una situación cooperativa de interpretación y que favorece las conexiones entre lectores.

Ya que se trata de obras “que valen la pena” y que seguramente desafían a los interpretantes, las intervenciones propondrán intercambios más específicos a cada obra y sobre aspectos no tan explícitos para los niños: el efecto del narrador elegido en la obra, un desarrollo o final, o una descripción que se resiste a una interpretación unívoca, la relación entre ilustración y texto, los saltos en el tiempo o el desarrollo de lo simultáneo en la narración. Por ejemplo en el caso de los libros álbum, la ilustración y el texto colaboran para construir el sentido de la historia. La imagen, la puesta en página, el color pueden tener distintas relaciones con el texto y el sentido de la historia se construye en esta relación y con distintas intenciones: ampliar, confirmar, anticipar, y hasta contradecir lo que dice el texto. No se trata de inventariar recursos ni de ser expertos en teoría literaria sino se trata de formar lectores que intercambian sobre efectos vinculados a decisiones de los autores en cuanto a cómo narrar una historia (GCBA, 2001; Siro, 2002; Molinari, 2002; Colomer, 2002b; Chambers, 2007; DGCyE (2008), Diseño Curricular para la Educación Inicial; DGCyE (2008), Diseño Curricular para la Educación Primaria). Los textos literarios no son excusa para desarrollar otros contenidos, sino que están al servicio de la formación del lector literario y de la conformación de una comunidad de lectores.

Cuando finaliza la lectura e intercambio, el docente anticipa que retornarán al aula habitual para comentar con sus compañeros acerca del cuento escuchado con el propósito de hacerlo conocer y tal vez sugerirlo para que los otros niños lo elijan cuando se concrete la réplica en la semana siguiente.

Intercambio posterior a la sesión de lectura en el salón habitual con el grupo de pertenencia

Los alumnos de cada sala -reunidos con su maestro habitual- comentan las distintas experiencias de lectura a las que asistieron. El propósito de estos intercambios es presentar al resto de los compañeros de la sala, los textos escuchados y comentados, preguntar acerca de lo que otro ha escuchado, para decidir ir -o no- a escucharlo en la réplica de la sesión.

En estos intercambios el maestro se propone que los alumnos puedan citar distintos textos (títulos, colecciones, editoriales...) y puedan profundizar en los mundos del autor a partir del comentario de sus obras (“qué escucharon leer”, “qué le dirían acerca de ese cuento a sus compañeros para que tengan ganas de leerlo o escucharlo”...). Se acuerda no contar el final como una forma más de sostener expectativas sobre la obra aunque esta restricción con niños pequeños es más laxa.

Durante la semana siguiente se replica la propuesta con la misma oferta literaria. La réplica puede realizarse una o dos veces de acuerdo a criterios institucionales pero sobre todo requiere comprender el propósito didáctico: se trata de una nueva oportunidad de elección de una oferta conocida ya no solo por la reseña publicada sino por las “voces” de otros lectores, por lo que saben al compartir esa comunidad de interpretantes constituida en el espacio de lectura e intercambio.

Desde el nivel Inicial los niños acceden a la cultura escrita mientras se forman como lectores en general y como lectores de literatura en particular acercándolos a un espacio de intercambio y a obras de calidad estética, que les permita constituir una comunidad de lectores de literatura ejerciendo cada vez con mayor autonomía las prácticas sociales de lectura.

Análisis de un caso

En este apartado, a través de la voz de los enseñantes, podremos apreciar el particular valor de las Sesiones para desarrollar lo electivo, aspecto central cuando abordamos la formación de lectores y también apreciar un proceso de aprendizaje cooperativo entre enseñantes.

Participantes

Considerando el objetivo planteado para este trabajo “analizar las condiciones institucionales para la formación de lectores literarios en el jardín de infantes (niños de 3 a 5 años) a propósito de la propuesta didáctica en cuestión” se analiza un caso en profundidad. Se trata del desarrollo de la propuesta en el Jardín N°912 de la ciudad de

Tres Arroyos³. Este es un jardín ubicado en un sector periférico de la ciudad, que cuenta con 6 secciones, en dos turnos, mañana y tarde: 1° sección, 2° sección, 3° sección a las que concurren niños de 3, 4 y 5 años respectivamente. A cada sala concurren alrededor de 25 alumnos siendo la 1° sección la que cuenta con un número y una asistencia menor y fluctuante. Cada sala está a cargo de un docente, además hay un preceptor en cada turno y una directora que coordina toda la institución. También cuenta con un Equipo de orientación escolar que se incluye en las propuestas áulicas.

Esta propuesta se desarrolla en este jardín desde el año 2007. El primer contacto con la situación didáctica fue en el marco de una capacitación organizada por la Fundación Bemberg y dictada por Mg. Claudia Molinari y Mg. Ana Siro en el período 2002-2003. La propuesta didáctica desarrollada en esta institución que se analiza en este trabajo se haya prevista en la planificación institucional. El equipo docente planifica las propuestas a desarrollar en reuniones específicas que son coordinadas por el director. Es una institución que registra –a través de registros etnográficos, crónicas e informes- y evalúa las propuestas que se desarrollan.

Los datos considerados para este trabajo corresponden al desarrollo de la propuesta en el jardín en el período 2007-2009. En algunas sesiones la observadora es participante⁴ -interviene en la planificación y en el desarrollo de la propuesta-; en otras, la observación es no participante. Los instrumentos de recolección de datos con los que se cuenta son registros de observación de reunión planificación del equipo docente (Material 1, registro manual y video grabado)⁵; registros de observación de clase⁶ (Material 2: registro manual y con audio grabador o videograbador). También se

³ Esta propuesta didáctica se ha desarrollado en jardines de infantes y escuelas primarias. Algunos de los que se tiene información son: Jardín de Infantes y primeros grados de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Jardín 912 de Tres Arroyos, Argentina; Escuela N° 1 de Tres Arroyos, Argentina; Jardín de Infantes y primeros grados del Colegio Jesús Adolescente de Tres Arroyos, Argentina; Escuelas primarias de Florencia Varela, Argentina; Escuela 20 de Tres Arroyos, Argentina; Escuela Nuestro Lugar, Ciudad Buenos Aires, Argentina; Colegio Sagrada Familia de Tandil, Argentina; Jardín N° 916, Tandil, Argentina; Escuelas de Nayarit, México; Escuelas de San Pablo, Brasil; Colegios de infantil y primaria de Madrid, España.

⁴ La observadora es Adriana Inés Corral; integra el Equipo de Orientación escolar, actualmente con desempeño laboral en otra dependencia de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. De Bs. As.

⁵ Se considera el registro de reunión de planificación del 25-04-2008 para el desarrollo de 1° sesiones 2008

⁶ Se consideran datos de:

analizaron diversos documentos como planificaciones didácticas de las sesiones (Material 3), reseñas publicadas por los docentes (Material 4). También diversos informes producidos por cada docente (materiales 5 y 8 correspondientes a 1° sesiones, junio 2008; 1° sesiones, junio 2009) e informes de la directora (materiales 6 y 7 correspondientes a 1° sesiones, junio 2008 y de 1° sesiones, mayo de 2009⁷)

En el jardín en el que se desarrolla la propuesta de *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* que se analiza, los docentes registran aspectos vinculados a la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones. La directora⁸ por su parte no solo gestiona, coordina las acciones sino que produce escritos que recapitulan acuerdos, informan y comunican aspectos didácticos que orientan la enseñanza de tal modo que se cumplan los propósitos didácticos. Dichos informes circulan entre todos los miembros del equipo y se incorporan al Proyecto Institucional. Estos fragmentos de relatorías⁹, como plantea Weisz¹⁰ funcionan como parte de la formación de los maestros con el propósito de tomar posición intelectual de su trabajo. El acto de escribir sobre aquello que se hace y fundamentarlo implica reflexiones de una naturaleza completamente diferente:

Los docentes escriben sus planes de trabajo y estos son objeto de reflexión por parte de todos los integrantes del grupo: cuando fundamentan sus propuestas frente a sus compañeros, tienen oportunidad de explicitar conocimientos que han adquirido al reflexionar sobre las clases, al analizar las producciones de sus alumnos o al discutir sobre artículos leídos, así como de plantearse problemas que los llevan a emprender nuevas lecturas... (Lerner, 2009:139-140).

Para analizar la propuesta de enseñanza, especialmente en el tiempo de planificar y en el de evaluar las sesiones, se recurre a dos fuentes documentales: a registros de

-1° sesiones 2007, cuentos de autor con temas populares: Pedro Urdemales y el árbol de plata; Historia de Pajarito Remendado; Las pulgas no andan por las ramas

-2° sesiones 2007, libros álbum: Ramón preocupón; Olivia salva el circo; Secreto de familia

-1° sesiones 2008, cuentos tradicionales europeos: Ricitos de oro; Riquete el del copete; El hombre de jengibre; Los músicos de Bremen

⁷ En las 1° Sesiones 2009 se leyeron cuentos con lobos y zorros: Foxtrot, De repente, El lobo que cayó de la luna, El lobo Rodolfo

⁸ La directora del Jardín 912 al momento del análisis es Patricia Macías.

⁹ Informes que incluyen una descripción y contextualización de la situación planteada, fragmentos del diario de clase y referencias teóricas y metodológicas vinculadas a los contenidos de los relatos de la experiencia.

¹⁰ Apuntes de clase del Seminario *Formación de docentes en lectura y escritura.*, dictado por Telma Weisz, correspondiente a esta carrera de Especialización, marzo 2007

observación de la reunión del equipo docente de planificación de una sesión (material 1) y a informes de las evaluaciones de las sesiones a cargo de cada docente y del director (materiales 5, 6, 7, 8).

Planificación de las Sesiones simultáneas de cuentos

Es interesante observar cómo se gesta una propuesta institucional que se propone comunicar contenidos relacionados con la lectura literaria. Como ya se anticipó, para el análisis se considera la información de la etapa de planificación de la 1° Sesión de junio de 2008 (Material 1). El equipo docente involucrado, en casi su totalidad ha desarrollado esta propuesta desde el año 2007. Dos docentes han ingresado en este período en el jardín por lo tanto se les acerca material necesario para entender y desarrollar esta propuesta.

Al inicio del ciclo escolar 2008 – en febrero- los docentes planifican las acciones para todo el año y allí establecen las fechas de desarrollo de las *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* en el año. Se organiza un cronograma de las acciones docentes que circula a través de la directora previo a la reunión de planificación¹¹. Se realiza la *selección de cuentos a leer y la circulación de bolsas con libros sugeridos*; también se plantea la *relectura de la secuencia didáctica y se organiza una lista de libros escogidos y nombre de docentes lectores*; también *recuperan las recomendaciones elaboradas en sesiones 2007*.

Durante este tiempo de planificación *cada docente lee en profundidad el cuento, anticipando los efectos en la audiencia –grupo multiedad, niños de 3, 4 y 5 años- y posibles intervenciones para la presentación del cuento, lectura del mismo e intercambio posterior*; también *elaboran el primer borrador de la recomendación para la etapa de elección de los niños que comparten en una reunión extraescolar coordinada por la directora*.

La reunión de planificación se extiende por el tiempo acordado –una hora- y se abordan diversas cuestiones relacionadas con la propuesta didáctica. Cada docente concurre con el cuento seleccionado y sus notas personales. La reunión se desarrolla en torno a una agenda que propone *presentar a sus pares el cuento que cada uno leerá*. Comparten *intervenciones generales y específicas luego de la lectura de cada cuento cuando se abre el espacio de intercambio; intercambian acerca de ciertas*

¹¹ Se utiliza cursiva cuando se citan fragmentos de videgrabaciones o de informes escritos

condiciones para la etapa de elección por parte de los niños, así como acerca de las posibles “pistas” que se harán como forma de anticipar la Sesión. También leen los borradores de las recomendaciones a publicar.

Para estas sesiones se deciden leer cuentos tradicionales. Se sabe que muchos de estos cuentos son muy conocidos pero otros no lo son tanto. En el campo de la literatura tradicional para niños son frecuentes muchas versiones. Se intenta localizar buenas versiones, completas. En estas sesiones se prevén leer cuentos de la tradición europea¹² y en el inicio de la reunión Erna plantea a propósito de la lectura de *Riquete, el del copete* luego de presentar el cuento: “*Es Riquete el del copete, de Charles Perrault (intercambian acerca de cómo pronunciar un apellido de otro origen)... el tema es que yo había marcado algunas cosas porque bueno tiene muchas palabras, obviamente cuando uno lee no cambiás las palabras pero en momentos... dice un refrán, yo lo digo tal cual, no lo van a captar, pero después hay muchas palabras, ‘seta’, ‘estrábico’, ‘mesurada’...*”. Los intercambios se suscitan en torno a por qué vale la pena tratar qué es estrábico, a lo que Erna agrega “*es una perliña muy importante del personaje, es visco (busca en el libro y lo pasa)*”.

Los docentes continúan el intercambio, discuten acerca de la interpretación de un cuento y cómo la misma no depende de conocer cada palabra sino de construir sentidos que ayuden a configurar los personajes y un escenario: gnomos que habitan en las “setas del bosque” lo que alude a un escenario típico de cuento tradicional; un personaje que reúne “toda la fealdad que imaginar se pueda: de corta estatura, ojos estrábicos y breve joroba...” que se opone a la belleza de la princesa. Las relecturas de pasajes que el docente anticipa como fundamentales durante el espacio de intercambio, así como preguntas directas que hagan foco en fragmentos del texto son posibles formas de abordar la complejidad de la interpretación.

Continúan compartiendo los cuentos. Valeria presenta *Ricitos de oro y los tres osos* y Lorena *El hombre de jengibre* y comparte el estribillo que se repite varias veces. Lo lee y comenta:

“¡Corre, corre que no me alcanzarás! ¡Soy el hombre de jengibre y jamás me atraparás! esta parte decirla así... (se refiere a hacerla con una entonación especial) y tal vez ponerla en la recomendación, se repite muchas veces.

¹² Ricitos de oro; Riquete el del copete; El hombre de jengibre; Los músicos de Bremen

El equipo docente presenta los cuentos escogidos, se releen fragmentos, se discuten interpretaciones. De esta forma los docentes pueden intercambiar acerca de las posibles intervenciones de acuerdo con los propósitos de enseñanza. Conocer las obras permite a cada docente saber de qué se trata no solo el cuento que leerán sino los otros que se ofrecen y así favorecer las interacciones entre los niños cuando retornen a su aula habitual en la que comentan y recomiendan el cuento leído.

En esta reunión y para los cuentos escogidos, los maestros comparten algunas intervenciones generales así como otras más específicas que dependen de cada cuento y que lleva a recuperar y compartir en el equipo docente algunas particularidades de los cuentos a leer. Erna plantea que en Riquete es necesario recuperar el argumento y comprender la importancia de los dones que *“les permiten transformarse doblemente: a Riquete, feo e inteligente en un bello príncipe; a la princesa, bella pero tonta, en inteligente”*.

Lorena plantea que es necesario profundizar en *“cómo el zorro engatusa al hombre de jengibre”* y logra comérselo para lo cual prevé releer el cierre de la historia en voz de un narrador omnisciente: *“Después de todo, los hombres de jengibre se hicieron para comerse. ¡Para eso son!”* (En *El hombre de jengibre*)

Valeria considera que establecer relaciones con otros cuentos puede ser una forma de profundizar en el sentido: *“Ricitos se pierde en el bosque como en Hansel y Gretel y el bosque es un escenario de muchos cuentos”* infantiles.

Es decir, estos docentes comentan e intercambian como lectores de los cuentos seleccionados, a la vez reflexionan entre todos sobre sus intervenciones didácticas y logran llegar a ciertos acuerdos como colectivo institucional:

- Acuerdan que la relectura es una práctica a comunicar ya que no se trata de recordar el cuento sino de compartir efectos que los cuentos producen y de corroborar en el texto de tal forma que constituidos en una comunidad de interpretantes, puedan confirmar algunas de las expectativas como lectores. Otras quedarán como hipótesis o serán reformuladas para abordar una nueva lectura.
- Acuerdan cómo leer el cuento –en general mostrando las ilustraciones mientras leen-; deciden disponer al grupo mirando al docente y establecer acuerdos de lectura con los niños del tipo *“necesitamos escuchar el cuento...luego vamos a conversar, a releer partes, a mirar las ilustraciones más detenidamente”*.

En la última parte de la reunión, las docentes leen el borrador de cada una de las reseñas. Es un borrador que ya ha circulado entre los pares que comparten la obra (en cada turno, en este caso, los maestros de las secciones paralelas leen la misma obra). Una reseña en Sesiones en el Nivel Inicial, es un texto que tiene el propósito de convencer a un lector que aún no lee convencionalmente y que necesita de la voz del maestro para acceder al lenguaje escrito de tal modo que les permita elegir qué cuento ir a leer. Los maestros intercambian acerca de qué datos formales colocar y qué ilustración incluir: la tapa o una ilustración del personaje en los casos en que el cuento se encuentra en una antología. También discuten acerca de qué decir y qué no decir del cuento o de los efectos que puede producir.

Erna lee dos textos como posibles. En ambos casos trata de apelar a expectativas del lector y convocarlo a leer la obra:

<p>¿CONOCEN A Riquete? Pero yo digo el del copete...</p> <p>Si querés de él saber anotate y ya vas a ver</p>	<p>un príncipe dos princesas un hada madrina... y todo un matete</p> <p>en esta historia de Riquete el del copete.</p> <p>¿querés escucharla? ¡¡¡vení!!!!</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los textos buscan convocar al lector utilizando frases apelativas que lo invitan a anotarse, a elegirlo. Apela a juegos del lenguaje en un caso más sobre el significante a través de las rimas y en el otro, combina la rima con una enumeración que alude a los personajes del cuento. En este caso, se optó por la segunda ya que es un cuento complejo en los hechos, dada una doble transformación (la bella princesa en inteligente; el estrábico Riquete en un bello príncipe), por lo tanto aludir a los personajes podría disponer más apropiadamente a los niños para la construcción de las relaciones entre los personajes de la historia.

La reunión de planificación permite discutir sobre decisiones didácticas centrales cuando se propone enseñar a leer: elegir qué leer a los niños y favorecer lo electivo en ellos. Los maestros comparten sus decisiones, con argumentos y preocupaciones por

ejemplo cómo leer el cuento, qué relaciones permite establecer con otros cuentos, qué intervenciones anticipan antes, durante y luego de la lectura. También hablan de sus propios procesos lectores cuando comparten qué eligieron y cómo hablar del cuento - sin que sea el cuento- a través de una reseña de tal modo que puedan convocar a los niños y orientarlos en la elección. Enseñar a leer, comunicar las prácticas de lector a niños tan pequeños, desata en este grupo de docentes intercambios acerca qué quieren enseñar y cómo. Para ello no solo apelan a saberes didácticos sino también a aportes del campo literario. Discuten cómo plantear la propuesta, pero también cómo convocar al lector, desde la historia o de cómo está contada. La enseñanza suele ser concebida como una tarea que solo requiere experiencia y que puede prescindir tanto de saberes aportados por las ciencias de referencia como de la discusión con otros docentes (Lerner, 2009). No es el caso de estos docentes. Paulo Freire en "La novena carta" en *Cartas a quien pretende enseñar* (1992), dice contradiciendo aquella posición:

"La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el contexto teórico "tomamos distancia" de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser (...). En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica del mundo no pueda dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra" (Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar)

A continuación analizamos las sesiones considerando las intervenciones del docente y de los niños a través de los informes de evaluación.

Evaluación de la Sesión

Progresivamente el equipo de docentes fue documentando no solo la etapa de planificación, y el desarrollo de las sesiones sino también el proceso de evaluación a través de informes. Se consideran los informes de cada docente de las 1° sesiones, junio 2008 y de las 1° sesiones mayo de 2009 (material 5 y 8), y del director

correspondiente a las 1° sesiones, junio 2008 y 1° sesiones, mayo de 2009 (material 6 y 7). En primer término consideraremos los materiales que corresponden a informes de los docentes. Luego los informes del director. Dichos materiales permiten analizar aspectos de la enseñanza vinculados a qué contenidos se enseñan, especialmente lo electivo, a cómo intervenir y sobre la organización del equipo docente a propósito de planificar, desarrollar y evaluar las sesiones.

- ***El equipo docente reflexiona sobre lo electivo como aspecto central en la formación de lectores***

Las Sesiones promueven los espacios electivos de los niños. Los niños eligen qué cuento escuchar entre varios y luego al volver al aula habitual escuchan a sus compañeros acerca de los otros cuentos. Al realizar la réplica los niños pueden escoger coordinando sus expectativas con las nuevas informaciones y valoraciones de sus pares, favoreciendo la autonomía en la formación como lector.

Días previos a la sesión se dispusieron algunas pistas vinculadas a los cuentos a leer; una de ellas es una corona de princesa y los docentes la incluyen ya que uno de los cuentos es un cuento de hadas. De esta forma se favorece la expectativa, el estado de lectura y la construcción de relaciones temáticas o de género. En un fragmento del informe de Erna, la docente resalta el comportamiento de los niños como lectores: *“En la primera elección (se refiere al momento en que los niños escogen qué cuento ir a escuchar leer por primera vez) asociaron la pista de la corona con el cuento de Ricitos por la corona de princesa de las pistas, y en la segunda (se refiere a la elección para la réplica) pudieron ver que en la tapa de Riquete (se refiere a la tapa del cuento Riquete el del copete) quien estaba detrás de él, es una princesa. ¡Me encantó!”* (Informe 2008)

Los niños hacen anticipaciones nada desacertadas, tal cual lo entiende la maestra; ellos establecen relaciones entre el personaje de una niña rubia que ilustra la tapa de un libro – Ricitos de oro- adjudicándole ser una princesa. Vinculan la pista presentada días anteriores -una corona- pero la misma fue un anticipo de otro de los cuentos previstos –Riquete, el del copete-. Será la lectura y los intercambios entre lectores los que les permitirán comprender que en Ricitos no hay rastros de princesas, aunque la fisonomía de la niña lo evoque.

Luego de la primera Sesión, los niños ya no se encuentran por primera vez con las reseñas escritas; además han escuchado los comentarios de sus compañeros acerca

de los cuentos. En otro pasaje, Erna comenta a propósito de la elección en la réplica: *“Interesantísimo la elección del título luego de haber escuchado los comentarios de sus compañeros sobre los otros cuentos. En la primera elección noté que cuando lo hacían, copiaban la elección del compañero o las nenas se inclinaban por la recomendación del afiche color rosa. Pero en la elección para la réplica me llevé una sorpresa porque realmente fue muy equitativa, es más, se inclinaron por uno de los títulos que no había sido el más elegido en la primera Sesión –Riquete- y observaban otras cuestiones. Emmanuel claramente comentó haber elegido El hombre de jengibre y expresó ‘me gusta cómo habla’, releímos la recomendación y en efecto está escrita en primera persona¹³ ¡un genio!* (Informe 2008)

La docente valora y alienta que puede haber motivos para escoger un cuento más allá de las ilustraciones o de las elecciones de los otros. Estos motivos pueden tener que ver con las “formas de decir” en la reseña y con empezar a comprender que dicho texto se vincula con el cuento pero no es el cuento. También se puede apreciar que una condición propia de la situación didáctica –la réplica- favorece avances en los niños y también permite a los docentes apreciar dichos avances. Así lo reafirma Erna, en el relato luego de las Sesiones desarrolladas en mayo del 2009: *“En la réplica logran interpretar mejor la recomendación que en la primera elección, y creo que se debe a que pudieron participar del intercambio y escuchar a sus compañeros recomendando”* (Informe 2009).

La docente interpreta las intervenciones de los niños, las comprende, las acepta; también promueve otras que son propias de lectores más autónomos: coordinar informaciones –las opiniones de otros lectores- para la elección del cuento, considerando lo que dijeron sobre el cuento o sobre los motivos que los llevó a elegirlos.

¹³ Reseña publicada:

¡Corre, corre que no me alcanzarás!

¡Soy el hombre de jengibre

y jamás me atraparás!

¿Querés saber qué le pasó al hombre de jengibre? ¿Logrará salvarse?

¡Te espero para disfrutarlo juntos!

Valeria, docente del grupo de niños más pequeños (3 años) comenta en su informe acerca de avances en la réplica de las primeras sesiones: *“(el grupo) se mostró muy interesado en el momento de la elección del cuento, en ir a escuchar cuando les leemos las recomendaciones y los nombres de los cuentos, a diferencia de la primera Sesión; cuando les leí las recomendaciones podían reconocer cada cuento y los nombraban aunque sea por una parte del título ‘el del copete’, ‘el de jengibre’, ‘el de los tres ositos’; fue muy rico este momento”* (Informe 2008)

Cada docente puede compartir evoluciones que se relacionan con lo que se quiere enseñar sin perder de vista a quién. Uno de los propósitos con niños tan pequeños es que aprendan los nombres de los cuentos, algo muy sencillo para lectores más avanzados pero no tan fácil de conseguir con niños en la educación inicial. Nombrarlos es una forma de reconocerlos, sugerirlos, reencontrarlos en otro tiempo y en otros espacios.

En otros casos, la réplica permite a los docentes ajustar sus intervenciones en relación a los propósitos de enseñanza. A la vez el docente, como parte de un colectivo, *“comunica sus problemas y percepciones para contrastarlos con los puntos de vista de sus colegas. Los discursos sobre la actividad se constituyen en una ocasión privilegiada para elaborar los saberes de acción (...) para negociar conjuntamente los límites de la actividad en el oficio de enseñar”* (Ruiz Bikandi, 2004: 3). Así reflexiona y comenta Irene: *“quizá necesitaríamos revisar las intervenciones en el momento de la elección: si el niño o la niña responde algo no esperado por el docente, por ej., ‘me gusta por el dibujo de la tapa’, no insistir, y sí tenerlo en cuenta para próximas elecciones. Es decir, ante la continuidad (de la propuesta didáctica) los niños podrán avanzar en qué tener en cuenta para la elección, en los criterios de selección. De lo contrario la elección puede tender a ser tediosa y obtener el efecto contrario a lo que se espera lograr”* (Informe 2009).

Se trata de que los niños adviertan diferentes aspectos para considerar una elección y que los expliciten sin caer en una situación “tediosa” tal cual alerta Irene. En esta etapa de la secuencia, el maestro se muestra como lector, resaltando algún aspecto interesante en la reseña y reiterando los propósitos de la situación cuando considera necesario restituir el sentido de la propuesta a los niños: para qué están eligiendo, de qué trata la situación (especialmente con los grupos de niños más pequeños).

En esta propuesta didáctica, la réplica permite resituar la elección pero ya con más argumentos. La relectura de las reseñas para una nueva sesión, los espacios de intercambio suscitados en las lecturas de cada cuento y especialmente en el retorno a la sala habitual donde los lectores hablan de todos los cuentos leídos, tal vez entusiasmados por el efecto o tal vez no, ejerciendo derechos de lector, es donde los maestros garantizan la enseñanza de la lectura literaria como un proceso de apropiación que requiere la “continuidad” como criterio didáctico y que alienta construir criterios de elección en los lectores.

- ***El equipo docente reflexiona sobre sus intervenciones y la relación con las intervenciones de los niños en el espacio de intercambio***

Luego de la lectura del cuento se abre un espacio de intercambio para seguir construyendo sentido como lectores en esta comunidad constituida por niños de diversas edades pero sobre todo con distintos recorridos como lectores. Las docentes acuerdan que analizar los intercambios en el grupo de niños resulta indispensable para que el propósito didáctico se cumpla. Todos los docentes coinciden en que la participación de los niños más pequeños es en general breve, o no se logra. Claudia plantea cómo llevó a cabo la tarea pensando en los niños y poniendo en relación con las características de una obra como Los músicos de Bremen con varios personajes – animales y en diversos escenarios lo que complica abordar la historia: *“primero opté porque sea libremente (los intercambios) luego para movilizar y atrapar fui preguntando particularmente (a algunos niños) sin presionarlos, promoviendo que un par de su sala lo ayudara o algún otro niño que se sentía convocado por la pregunta. En este caso (se refiere a la lectura de Los músicos de Bremen) creí necesario ir recuperando bastante el argumento por las características del cuento con varios personajes y escenarios”* (Informe 2008).

Lorena, docente habitual del grupo de 1° sección (niños de 3 años) también reflexiona sobre los intercambios entre lectores de diferentes edades: *“Quizá sí, los más grandes (se refiere a los de 4 y 5 años) participaron más espontáneamente, pero si uno puntualmente les pregunta, los más chiquitos también participan. Al reencontrarme con el grupo (de 3 años) intentamos recuperar cada historia, lo que se acordaban de cada cuento escuchado, algo significativo. La mayoría pudo decir algo del cuento, algún personaje, algo que ocurrió en la historia”* (Informe 2009)

Cuando finaliza la lectura e intercambio del cuento, los alumnos regresan al aula habitual. Allí comparten con sus pares comentarios acerca del cuento escuchado con el propósito de intercambiar sobre la historia, sobre algunos aspectos que les impactaron. La condición es no contar el final ya que esta oferta de obras estará disponible en la réplica. Se trata de aprender a seleccionar qué contar, cómo contarlo, y qué no conviene decir procurando alentar las expectativas de los futuros lectores. No obstante “no contar el final” no tiene que enmudecer o coartar los intercambios. Como lectores sabemos que una buena historia es más que un final.

En un fragmento del informe 2008, Claudia, docente del grupo de 5 años, plantea realizar ajustes en sus intervenciones cuando retornan al aula habitual ya que los intercambios suelen ser de cada uno hacia el docente sin lograr intercambios entre los niños coordinando lo que cuentan de la historia o de los efectos que la misma les produjo. Claudia propone una forma de organizar el grupo una vez que se reencuentra con sus alumnos: *“que se puedan ir agrupando por cuento, eso ayuda a que no se dispersen y que se pongan a pensar e intercambiar en conjunto, comprometidamente; si alguno inicia comentando algo, otros pueden agregar, corregir, enriquecer, no repetir, ayudarse a recordar que el final no se cuenta (...) eso sí, ir interviniendo (el docente) para que puedan expresar poco a poco a modo de recomendación y no diciendo frases desconectadas o solo centrándose en ‘a mi me gustó la parte...’ o contar toda la historia. Sí es necesario sostener nuestra intervención en torno a ‘qué le dirían a los que no escucharon este cuento, algo que los atrape, les guste, los intrigue’, depende del cuento claro, como para que se anoten en la próxima lectura. A veces son los niños los que empiezan a ganar autonomía: Jeremías dijo ‘eso ya lo dije yo’ cuando un compañero empezó a comentar algo que ya había sido dicho del cuento”* (Informe 2008). Así Claudia intenta que los niños que han escuchado distintos cuentos, aprendan a comentar cómo les fue y a recomendar la obra a los otros compañeros, coordinando con aquellos que escucharon el mismo cuento.

Estos fragmentos permiten ver que cuando se trata de enseñar a leer, la autonomía del lector es una de los objetivos centrales, y el intercambio entre lectores se constituye en *él* propósito didáctico. Para ello es necesario proponer que la responsabilidad se distribuya entre niños y docente, que todos los niños participen, especialmente los más pequeños y se logren intercambios cada vez más formales en torno a lo literario.

- ***El equipo docente reflexiona sobre la coordinación entre los integrantes del equipo y el valor de la secuencia en la gestión de la enseñanza***

Progresivamente surgen balances, planteos de ajustes cuando se trata de desarrollar en forma consensuada la propuesta. Todos los miembros del grupo se manifiestan colectivamente responsables de su funcionamiento y avanzan de una problematización inicialmente más individual y coyuntural a una más permanente y colectiva. El grupo se fortalece ya que consigue “trabajar sobre el trabajo” y también avanzar como profesionales docentes que pueden reflexionar sobre su hacer (Perrenoud, 2004: 72-75). En relación con esto, volvemos a “escuchar” a Erna a propósito de la decisión de garantizar ser más de un docente en el desarrollo de la sesión el día de la lectura sobre todo *“es importante no llevarlas a cabo solo la docente ya que es rico el aporte del otro docente, uno quizá se pega a algo y ahí es importante la intervención del otro o cuando uno se paraliza y no despega de alguna cuestión”* (Informe 2008).

La transformación de su hacer diario se da en un proceso reflexivo en el seno de la comunidad de quienes enseñan que no solo afecta la planificación de las Sesiones, la evaluación sino también el desarrollo mismo de la propuesta. El equipo docente se organiza en parejas para coordinar los grupos de alumnos, y anticipa registrar fragmentos de las clases o de realizar relatorios y como dice Erna, avanzar, no paralizarse.

En el mismo sentido al planteado por Erna, Irene reflexiona sobre la importancia del par docente y del registro *“sería interesante discutir si solo registra o también puede intervenir para ayudar al docente que coordina en el intercambio; a veces una mirada ‘desde dentro’ como registrador pero a su vez ‘desde afuera’ porque no conduce (la clase) aporta a un punto de tensión importante: ‘¿y si preguntas esto, podrá abrirse mayor intercambio?’”* (Informe 2008).

Nuevamente vemos cómo un contenido central de la práctica de lector - intercambiar entre los lectores para construir sentido- es puesto como prioridad en el análisis de la enseñanza a la vez que resuelven cómo conviene organizarse para seguir posibilitando la reflexión sobre la acción.

En otras ocasiones los docentes manifiestan la necesidad de ajustar los intercambios en el equipo docente: *“faltó reunirnos antes de la sesión como para ultimar detalles, dudas que a último momento surgieron; también faltó evaluar por ejemplo las pistas*

que presentamos, pienso que está bueno porque las Sesiones son compartidas” (Informe 2008).

Acerca del rol del director en la enseñanza, Sadovsky y Lerner, en una investigación multidisciplinaria (2006) plantean la importancia de la relación entre el director y el proyecto de enseñanza. Estas investigadoras plantean que hay gestiones centradas en el control y en los resultados. En estos casos el funcionamiento se asocia con cierta inercia institucional frente a la posibilidad de operar cambios en la enseñanza. Las investigadoras describen otro tipo de gestiones que coinciden más con lo que parece suceder en la institución a la que pertenecen los docentes que hemos “escuchado”.

A continuación compartiremos un fragmento algo extenso del informe de Patricia, directora del Jardín, a propósito de las 1º sesiones del 2009. Dicho texto es de circulación institucional y sintetiza la puesta en sala y los relatos de cada uno de los docentes:

“Las sesiones simultáneas de lectura se realizaron teniendo en cuenta:

- todos los docentes son instados a tener en cuenta la secuencia didáctica del año anterior.*
- solicitamos orientación sobre posibles textos con personajes prototípicos; zorros y lobos fueron los elegidos.*
- se eligen varios cuentos de la biblioteca institucional y algunos docentes incorporan otros, armando una bolsa con diversos cuentos, los que fueron circulando para que cada docente elija cuál leer.*
- en el término de 10 días aproximadamente, tiempo que llevó la lectura y elección, más de una docente cambió lo elegido quedando finalmente así:*

Lorena, turno mañana y Valeria, turno tarde maestras habituales de 1º sección en cada turno leen "El lobo Rodolfo"

Valeria maestra habitual de 2º sección en turno mañana lee "El zorro que cayó en la luna"

Irene, maestra habitual de 2º sección en turno tarde lee "Foxtrot" (título incluido en la agenda de lectura de la sala).

Claudia y Erna, maestras de 3º sección de cada turno, leen "De Repente" (tampoco estaba al principio en la bolsa; Claudia lo eligió y luego Erna se sumó).

- acordamos con el Equipo de orientación que cada una acompañe a una maestra de sala desde el inicio al final de las sesiones incluida la réplica, para mejorar toda la*

práctica desde una mirada compartida y crítica de ambas, al momento de planificar, ajustar, evaluar.

- se acordó que todas leamos los cuentos, sacando fotocopias y facilitando la circulación.

- las intervenciones para el momento del intercambio, en algunos casos las previeron juntas con los pares que acompañaban, en otros no, por no coincidir los tiempos o simplemente por no coordinar entre sí por las variantes infinitas que existen entre los docentes.

(...)

Pude compartir la lectura de Lorena, Erna y Claudia. En todos los casos reemplazando al par del equipo de orientación (...)

Cuando el director institucionaliza una instancia de trabajo colectivo, cuando problematiza la enseñanza y valora las múltiples referencias, se van creando condiciones para cambios en la enseñanza y para transformaciones en las condiciones laborales. En la investigación mencionada, Sadovsky y Lerner aluden a este tipo de gestiones como:

“gestiones más centradas en la orientación de procesos, en donde las prácticas y los contenidos de enseñanza parecen estar sujetos a mayores niveles de reflexión. En estos casos, la enseñanza tiende a constituirse en un tema público, es decir en un asunto discutido en la institución. La discusión sobre la enseñanza puede adquirir diversas modalidades (...). Hay una mayor apertura de voces y referencias externas (...)”

Patricia registra la etapa de **lectura e intercambio en varias de las aulas (de Lorena, Erna y Claudia)**, en las 1° Sesiones 2009. Comparte con el equipo docente dicho registro a propósito de analizar las intervenciones del docente. El cuento leído por Claudia es *¡De Repente!*, un libro álbum que requiere que se coordine el texto con la ilustración y que se realicen relecturas para ajustar la interpretación. A continuación se seleccionan algunos fragmentos del informe del director con el propósito de confirmar una gestión centrada en la enseñanza que favorece la comunicación y la reflexión didáctica y el propósito de que la enseñanza sea un “tema público”:

“Al terminar la lectura, (la docente) cierra el libro y se mantiene en silencio acompañando con gestos cómplices como diciendo: Y, ¿qué pasó? ¿Qué les pareció?

*(no se si Claudia es totalmente consciente de esta estrategia, tan rica, que utiliza).
Luego pregunta:*

Claudia: ¿Qué les pareció?

...

Le da participación a todos los niños, y con especial atención a los más chiquitos.

*Instala la necesidad de volver a releer para buscar pistas, en varias oportunidades.
No valida inmediatamente, lo abre al grupo:*

Claudia: ¿Vos estás de acuerdo con Miguel?

Dana: No, porque salió por la otra puerta

Claudia: ¿Qué dicen los demás?

Rosario: No

Mayra: No, porque lo miraba

...

Explicita la necesidad de mirar las ilustraciones, para comprender el cuento y el estado interno de los personajes (o las intenciones):

Claudia: Miren las imágenes... Acá ¿cómo está, triste o contento?

Todos: contento (la ilustración muestra al personaje contento, aliviado)

Claudia: releo a ver si dice algo de eso en el texto: 'La mamá de Paco dio la vuelta y le dio un enorme ¡abrazo!'

...

Retoma expresiones que los niños han dicho con anterioridad:

Claudia: Hoy vos dijiste que el lobo no puede hacer nada bien, ¿qué te hace pensar eso?

...

Solicita explicación de una frase del texto:

Claudia: ¿Por qué dice '¡Qué tonto!'

Mayra: porque se había olvidado las compras

(..)

Claudia: Acá dice: 'es más rápido'...

Mayra: (completando la idea)...salir por la otra puerta.

...

Las intervenciones a las que alude la directora, son intervenciones que promueven una profundización en la construcción de sentido, que favorecen la conformación del grupo de niños como comunidad de interpretantes coordinando interpretaciones, confirmando o ajustando a través de intercambios o relecturas, y sobre todo permiten que los niños construyan progresivamente criterios de elección como lectores.

Patricia, en este informe no solo sistematiza algunas de las condiciones e intervenciones centrales de la propuesta didáctica cuando se trata de enseñar prácticas de lector literario sino que comunica una práctica profesional: el registro de la propuesta y el análisis de la misma con el propósito de producir conocimiento didáctico a través de la reflexión compartida y la discusión. Le devuelve a la maestra su práctica conceptualizada.

Las Sesiones simultáneas es una de las propuestas didácticas que requieren gestionar la progresión de los aprendizajes de las prácticas del lenguaje, en una continuidad a largo plazo y con un sentido de ciclo, permitiendo una visión longitudinal y recursiva de los contenidos que son objeto de enseñanza. Esta situación, por sus propias características, exige modificar el confinamiento en cada aula, típico de las propuestas didácticas habituales que se planifican para un solo año de programa. Como plantea Perrenoud:

El trabajo en equipos es favorable al control de las progresiones en varios años cuando conduce a cooperar con compañeros que enseñan a otros niveles. (...) el verdadero desafío es el control del conjunto de los estudios de un ciclo de aprendizaje y si es posible de la escolaridad básica (...) La capacidad de elaborar y dirigir progresiones en varios años no es en absoluto una experiencia sólida y estable. (...) esta competencia solo se desarrollará de verdad si las escuelas funcionan en ciclos plurianuales y si los profesores se sienten a nivel institucional responsables del conjunto de los estudios de la enseñanza básica (Perrenoud, 2004: 37-39)

Las Sesiones es una propuesta –no la única- que posibilita el intercambio en el espacio multiedad y la participación creciente en el jardín como comunidad de lectores. Es una propuesta que permite poner como objeto de enseñanza diversas

prácticas de lector literario: seleccionar una obra tomando en cuenta recomendaciones; compartir con otros el efecto que una obra literaria produce; intercambia opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada; intercambiar con otros lectores y confrontar interpretaciones; recomendar la lectura de una obra fundamentando la opinión; anticipar de qué tratará mientras va leyendo por sí mismo o a través de otro; volver al texto relejendo fragmentos, coordinando diversas informaciones para controlar, ajustar, confirmar, enriquecer una interpretación; evocar otros textos a partir del que se ha leído....

En esta propuesta, los alumnos pueden *ampliar los espacios del aula e interactuar con otros lectores para hablar sobre los libros*. Estos espacios brindan oportunidades diferentes: por un lado, la experiencia del intercambio con grupos diferentes; por otro, la experiencia de intercambio con el grupo habitual, con la particularidad de tener que compartir momentos no compartidos y así seguir hablando sobre las lecturas, sobre los libros.

Pero también se constituye en una propuesta *que promueve un proceso colectivo de reflexión y de lectura y escritura profesional*. Plantea una situación de trabajo colaborativo, una instancia donde los docentes abren las puertas del aula para encarar un trabajo de interacción profesional como responsables de la enseñanza y a la vez como practicantes de la cultura escrita que leen y escriben con mirada de lectores constituidos en una comunidad de interpretación.

Pero sobre todo, las sesiones *fortalecen lo electivo*: los niños no solo deciden qué leer a través de recomendaciones de los docentes, sino de los comentarios y opiniones de los pares en espacios que se sostienen, y que les permite llegar a la réplica con sentido para los niños – escoger leer un cuento que no se leyó - pero ahora con más elementos para hacer la elección. Para los niños más pequeños a veces se trata “simplemente” de poder nombrar un cuento elegido por su título, tal cual lo informan las docentes; para otros la elección se ve sostenida por los efectos en otros lectores, por los fragmentos de la historia referida en los intercambios luego de la lectura.

Para finalizar...

Compartimos el siguiente fragmento de clase (2007, 1° sesiones) que permite hacer un fugaz foco en la voz de los niños a propósito de la autonomía y su relación con la elección en esta situación didáctica. Los niños de 5 años, 3° sección, retornan a su sala donde los espera Claudia, su maestra habitual. La maestra recibe a su grupo de alumnos que han escuchado *Las pulgas no andan por las ramas*, Pedro Urdemales y

el árbol de plata, Historia de Pajarito Remendado –este último leído por ella en estas sesiones-. Claudia inicia recordando algunas condiciones y propósitos de la situación: que se hablará de los cuentos sin contar el final; que es importante que se escuchen. Alejo, alumno de esta sala, ingresa más retrasado y se integra a la ronda:

Alejo: ¿cómo estaba el cuento? (le pregunta a Milagros, una compañera que estuvo en esa aula escuchando Historia de Pajarito Remendado)

Milagros: el aguilucho agarró al pajarito remendado de la cola (hace un gesto con las manos)

Docente: ¿por qué hacés así con los dedos?

Milagros: porque tenía el pico largo

*Alejo: **yo lo voy a venir a escuchar***

....

+++++++

Bibliografía:

Bahloul, Joëlle (2002): *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica

Bautier, E.; Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana, (2001), "*Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores*" (2001) Propuesta didáctica N° 1, en *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Castedo, M. (2007) "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes". En *Lectura y Vida*. Revista. Latinoamericana de Lectura. Año 28. pp. 6-18.

Chambers, A (2000) *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Charnay, R. (1994), Aprender (por medio de) la resolución de problemas, en *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, compiladoras Cecilia Parra e Irma Saiz. Buenos Aires, Paidós, pp. 51-64.

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona: Gedisa (colección LEA).

----- (2002). *La lectura de un siglo a otro, Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa (colección LEA).

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México: F. C. E.

Chartier R. (1992) Las prácticas de lo escrito. En: Ariès, P. y Duby, G., *Historia de la vida privada*. España: Taurus, pp. 113-161

Chartier, Roger y Cavallo G. (dirs.) (1998): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus España.

Chartier, R. (1999) El mundo como representación. *Historia cultural: entre práctica y representación* España, Gedisa.

Cultura escrita, literatura e historia. *Conversaciones con Roger Chartier*. México, 1999, Fondo de Cultura Económica

Colomer, Teresa (2002a): ¿Qué significa progresar en competencia literaria?, en Textos en contexto N° 5, *La literatura en la escuela*, Argentina: Asociación Internacional de Lectura

----- (2002b): Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

----- (2005): Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

Dirección de Educación Inicial (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, La Plata: DGCyE.

Dirección de Educación Primaria (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, La Plata: DGCyE.

Dubois, María Eugenia (1989): *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.

Eizaguirre, M. D. (2004). *El registro de clase en contextos de capacitación. Una mirada desde los docentes*. Universidad Nacional del Centro: Núcleo de Estudios Educativos y Sociales - Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México; Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1988): *El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Trabajo presentado en la Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización auspiciada por OREALC - UNESCO. Buenos Aires; Aique, Páginas para el docente (marzo de 1989).

----- (1994): *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*, en LECTURA y VIDA – Año 15 - N° 3.

----- (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor de la educación*, 1 (1)16-19.

----- (2001). Pasado y futuro del verbo leer. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

----- (2002): Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En: *Lecturas sobre lecturas 3*. México, Dirección General de Publicaciones, pág. 32

Freire, Paulo (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001) Aportes para el desarrollo curricular, *Yo leo, tú lees, él lee...* Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Currícula.

Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina, Siglo XXI, pp.13 - 28

Lahire, Bernard (2004): *Sociología de la lectura* Madrid; Gedisa.

Lerner Delia (1996): ¿Es posible leer en la escuela?, en *Lectura y Vida*, Año 17, Nº 1.

----- (1996): La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

----- (1998): Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular, en *Textos en contexto N° 4*. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

----- (2001) “El quehacer en el aula como objeto de análisis”. Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura: *La formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

----- (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económico.

----- (2002) Un salto cualitativo en los procesos de formación de profesores. En *Enfrentando o desafío de alfabetizar a todos os alumnos*. Relatório do programa de formação de professores alfabetizadores-PROFA-. Ministério da educação. Secretaria da ducação fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional permanente. Parâmetros em ação.

----- (2009) “Construir la escuela como comunidad de estudio”, en Inés Miret, Cristina Armendano. *Lecturas y bibliotecas escolares*. Metas Educativas 2021-OEI- Fundación Santillana, España, pp. 59-71.

Lerner, D. y Pizani, A. (1992): El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Buenos Aires; Aique

Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lorente, E.; Lobello, S. y Natali, N. (1996-1997): Documentos de actualización curricular N° 2. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello y Natali (1997): *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento nº4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

Lerner, D.; Rodríguez, M.E.; Castedo, M.; Levy, H. y otros (2005): *Prácticas del Lenguaje, en Diseño Curricular de EGB 1. Dirección de Curriculum – Dirección de Planeamiento – Secretaría de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

Lerner, D; Stella, P, Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Argentina, Paidós,*

Molinari, M.C. (2002). *Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes, en Textos en contexto Nº 5, La literatura en la escuela, Argentina: Asociación Internacional de Lectura*

----- (2002 b). *Sesiones simultánea de cuentos (mimeo)*

----- (2008) Conferencia “Hablar y escribir sobre libros y lecturas en momentos de la alfabetización inicial. Intervención docente en sesiones simultáneas de lectura y en otras situaciones didácticas”. Segundo Foro Internacional Retos y Perspectivas de la Educación Básica “La enseñanza del lenguaje en contextos escolares”. Servicios de Educación Pública, Gobierno del Estado de Nayarit. Tepic, Nayarit, México, 4 noviembre de 2008.

Nemirosky, M, (coordinadora): *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula. Colección Animación a la lectura y la escritura. España: Centro de innovación Educativa (mimeo)*

----- (2001) *Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. En Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura: La formación del profesorado. Barcelona: Grao*

Olson, David (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Madrid, Gedisa*

Peroni, Michel (2003) *Historias de lectura trayectoria de vida y de lectura. México: Fondo de Cultura Económica*

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.*

----- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.*

Petit, Michèle (2001) *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica

Rockwell, Elsie (1982): Los usos escolares de la lengua escrita, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México; Siglo XXI.

Ruiz Bikandi (2004) Symposium: Analyse du travail et formation professionnelle des enseignants. Congrès de l'A.E.C.S.E. Paris.

----- (2006). La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista, en Anna Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigación en didáctica de la lengua*. España, Graó

Ruiz Bikandi, U. y Camps, A (2007) *Corrientes de investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto*. Infancia y Aprendizaje nº 19, pp. 1-18

Sadovsky, P. y Lerner, D (2006) Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva. (Mimeo)

Siro, A. (1999) Materiales de lectura para bibliotecas de aula, en Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, México, pp. 20-36

----- (2002): Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en tercer ciclo, en Textos en contexto Nº 5, *La literatura en la escuela*, Argentina: Asociación Internacional de Lectura

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires; Santillana.

Cuentos mencionados:

- Historia de Pajarito Remendado, de Gustavo Roldán, Ediciones Colihue
- Pedro Urdemales y el árbol de plata, Gustavo Roldán, Ediciones Colihue
- Las pulgas no andan por las ramas, Gustavo Roldán, Alfaguara Infantil
- Ramón preocupón, Anthony Browne, Fondo de Cultura Económica
- Olivia salva el circo, Ian Falconer, Fondo de Cultura Económica
- Secreto de familia, Isol, Fondo de Cultura Económica
- Ricitos de oro, Grupo Editorial Norma

- Riquete el del copete, Ch. Perrault, Ediciones Multilibro SA.
- El hombre de jengibre, adaptado por C. Quattrochi, Publications International Ltd.
- Los músicos de Bremen, Hnos. Grimm, Ediciones Colihue
- Foxtrot, Helme Heine, Grupo Editorial Norma
- De repente, Colin McNaughton, Grupo Editorial Norma
- El zorro que cayó en la luna, Adolfo Colombres, Ediciones Colihue
- El lobo Rodolfo, Vera, Claudia y Nora Hilb, Alfaguara Infantil

+++++

Anexo:

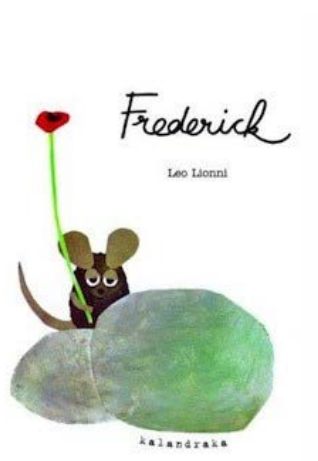
En las Sesiones, uno de los cuentos leídos es Frederick, del Leo Lionni, Editorial Kalandraka. La reseña publicada en http://www.kalandraka.com/blog/wp-content/uploads/2009/03/frederick_c.pdf, comenta:

“Una familia de ratones recoge provisiones para el invierno. Todos trabajan excepto Frederick, que aparentemente no hace nada; pero también se aprovisiona, aunque de otro tipo de recursos: rayos de sol, colores, palabras... Cuando llega el invierno comprueban que el trabajo poético de este pequeño ratón había sido distinto de la labor que desempeñada por los demás, pero que también acaba resultando imprescindible para que todos los ratones pasen mejor la crudeza de la estación invernal. Así, en este cuento, Frederick es aceptado como es.”

Leo Lionni es uno de los grandes artistas pioneros del moderno álbum ilustrado. Uno de los grandes temas del cuento es la individualidad, el descubrimiento y la aceptación de la propia identidad: Frederick es poeta y demuestra que, a su manera particular, también hace una aportación al colectivo. De esta manera nos presenta al artista no como un ser automarginado o rechazado, sino como una persona necesaria para los demás. Frente a la importancia del trabajo, Frederick les recuerda a los lectores la necesidad de alimentarse de otras cosas que paja y nueces.

Pero va más allá. A muchos, Frederick les puede parecer egoísta, pero el egoísmo del protagonista es, simplemente, una fidelidad consigo mismo. Sus compañeros de madriguera, lejos de recriminarle, le dejan meditar, respetan su introspección y sienten verdadera curiosidad por su mundo que, finalmente, agradecen.

En el contexto de Sesiones simultáneas de lectura¹⁴, la maestra plantea la apertura de un espacio de intercambio a un grupo de niños de 3, 4 y 5 años, luego de la lectura de Frederick, de Leo Lionni.



(La docente finaliza la lectura).

¹⁴ Docente: Marcela Errandonea. Institución: Jardín de Infantes de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Coordinación: C. Molinari y G. Brena// Fecha: octubre de 2008. El registro es un fragmento de: Molinari, C. *Hablar y escribir sobre libros y lecturas en momentos de la alfabetización inicial*. II Foro Internacional-Retos y perspectivas de la Educación Básica- SEPEN- Nayarit, México, 2008.

-Qué cortito

Docente: Es un cuento cortito

-Te quiero preguntar una cosa (niña de sala 3 años).

D: Tatiana quiere preguntar una cosa

-Me pareció unas cosas, que me parecieron raras, que salieron a...a... Frederick

D: ¿A Frederick? ¿Vamos a buscar la parte esa del cuento donde te pareció algo raro?

-Sí.

D: Acuérdense que tenemos que mirar bien las imágenes porque en esos libros...

-Esa que se ponía en amarillo y esa que se ponía en muchos colores

D_ Ah! Ya sé que parte me dice Tatiana. A ver ¿Se acuerdan? Vamos a recordar esto.

Miren. ¿Quién era Frederick?

-Un ratón

-El único ratoncito que no trabajaba (5 años)

D: El único ratoncito que los amigos decían que no trabajaba

-Pero él trabajaba juntando rayos de sol (5)

D: Él decía que trabajaba igual, lo que pasa es que trabajaba haciendo otras cosas... me parece. ¿Felipe?

-Que los amigos trabajaban nada más (5)

D: Los amigos trabajaban haciendo qué

-No

-Juntando comida (5)

D: Juntando comida para el invierno... ¿Y Frederick, qué hacía?

-Nada (5)

-No hacía nada, se quedaba... (5)

D: Los amigos le decían que no hacía nada, pero como decía Carmela, él trabajaba...

¿Él qué decía? Miren, acá, qué decía

-Juntando rayos de sol (5)

D: Yo trabajo juntando rayos de sol. Les vuelvo a leer esta parte que Carmela se acuerda, dice

“¿Y tú, por qué no trabajas, Frederick?”, le preguntaban los demás.

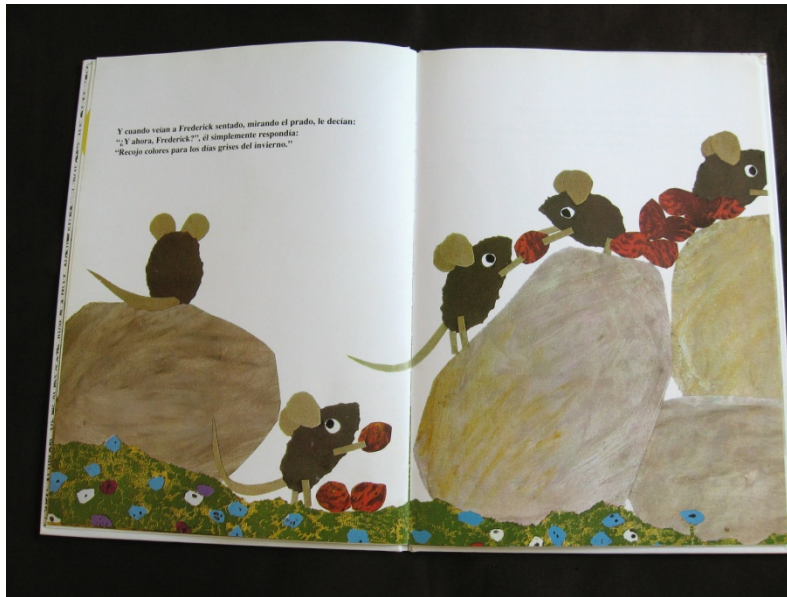
“Yo trabajo”, les respondía Frederick.

-Pero hacía otras cosas... (4)

D: *“Recojo rayos de sol para los días fríos del invierno”*

-Porque hace otras cosas (4)

D: Él hacía otro tipo de trabajo. Miren acá ¿Cuál será Frederick?



-El que está dado vuelta de espalda (4)

-Sí, ese

D: Éste. ¿Qué estará haciendo Frederick acá?

-Está sentado en una piedra

-Estaba cansado de trabajar y de caminar (3)

D: Ah...una vez le leí este cuento el año pasado a los nenes y me dijeron que Frederick ahí no estaba descansando, estaba pensando. ¿Qué les parece a Uds.? ¿A ver Joaquín?

-Sí, estaba juntando colores (5)

D: ¿Acá estaba juntando colores?

-No

D: A ver, volvamos a leer

“¿Y ahora Frederick?”, él simplemente respondía:

“Recojo colores para los días grises del invierno”

Tiene razón Joaquín, estaba recogiendo colores.

¿Se pueden agarrar los colores?

-No, los colores nada más son para guardarlos y para pintar (5)

D: Entonces ¿qué estaría haciendo Frederick?

-Está pensan...

- Estará pintando (4)

-Estará soñando (5)

D: Ah!...esa es una opción, dice Felipe que estaría soñando... ¿Mateo?

-Yo pienso que está pintando (5)

(...)

D: Ésta es la parte que me decías Tatiana, hoy cuando empezamos a hablar

-Es raro, mirá (3) (señala el libro)

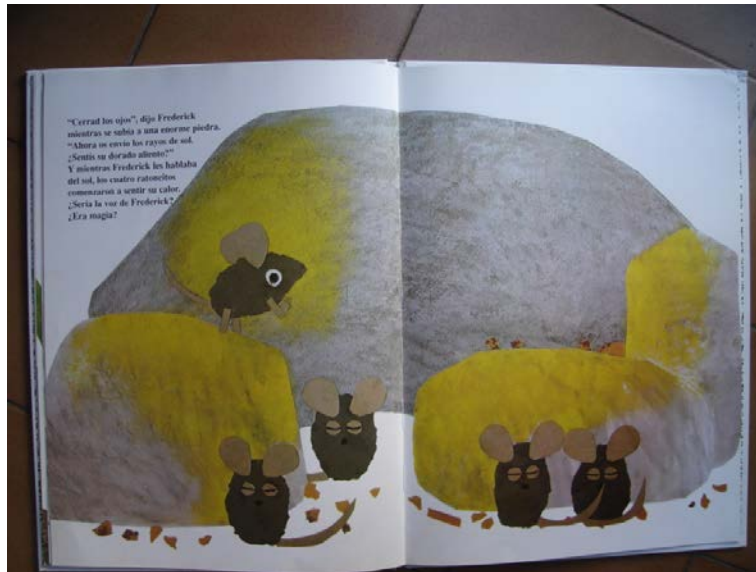
D: ¿Qué es raro para vos?

-Ésto

D: Esto, por qué. Vení, mostrale a los nenes. Qué parte te parece rara a vos, ¿a ver?

-La parte que él está hablando y ellos sienten calorcito (3).

-Están con los ojos cerrados (4)



D: Sienten calorcito. Tatiana dice que si bien están...que cuando Frederick les habla, esta parte de la imagen que está pintada de amarillo nos quiere decir que los ratones sienten calorcito. ¿Eso era, Tati?

-Sí

D: Sí, que sienten los rayos del sol

-El amarillo les daba el calorcito y se les sentía eso, como que hablaba del sol y que se venía el sol para allá y que se ponía arriba de las piedras

D: De las piedras

-Yo

D: ¿Mateo?

-De esa parte quiero hablar yo, que yo pensaba que le daba el sol a las rocas y por eso quedó marcado el sol. En la otra página (5)

-D: ¿La anterior, ésta?



-Sí, yo pensé que estaba la cosa amarilla en las rocas, cuando ellos estaban durmiendo así (gesto de dormir)

D: Ah... Pero mirá bien acá, fijate que en la imagen –recuerden que en estos libros tenemos que mirar bien las imágenes- aparecen así como unos globitos con todos los colores y cada uno sale de un ratoncito. Mirá, este globito

-Están pensando en los colores

D: Esta forma de dibujarlo quiere decir que cada ratoncito está pensando, como dice Joaquín, en los colores.

Entonces ¿los colores están de verdad?

-No

D: ¿Dónde están?

-En la cabeza (4)

D: En la cabeza dice Amparo. Cada ratoncito se está imaginando los colores, ¿sí? ¿Y por qué los imagina? A través de las palabras que le dice Frederick, son palabras muy lindas por lo visto.

Y al final, hablando de las palabras, cuando los amigos les preguntan cuando estaba juntando palabras, Frederick les dice una poesía... Se acuerdan que se para arriba de una roca y les dice una poesía... ¿qué es una poesía?

(...)

D: Bueno... ¿les gustó la historia de Frederick? ¿Se lo van a contar a sus compañeros cuando vuelvan a la sala?

-Sí

D: Acuérdense de no contarles todo el final porque sino no van a querer venir a escucharla.
