BIBLIOTECAS ESCOLARES: OPORTUNIDADES PARA LEER Y ESCRIBIR

Banco Nacional de Cursos de Actualización
2004-2005

MATERIAL DEL PARTICIPANTE

El curso General de Actualización “Leer y escribir desde la biblioteca escolar y de aula” se elaboró en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. El diseño y los contenidos estuvieron a cargo de la Dirección de Promoción de la Lectura de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Autores

Amílcar Saavedra Rosas

Fausto Martínez Marroquín

Índice

Página

Presentación..... 5

Primera sesión..... 7

Material de apoyo:
Cuadro. Espacios de los libros, lectura y escritura

Componentes de la guía de la actividad de mediación

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Tareas

Lecturas:
Los libros están para leerlos, y después...
Exploración de la biblioteca

Guía de bibliotecas escolares y de aula 2002
Sobre los niveles lectores

Carta testimonial de una docente *(modelo).*

Segunda sesión..... 28
Material de apoyo:
Diez propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores (contenido del cartel)

Cuadro. Análisis de los *Diez propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores*

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Tareas

Lecturas:
Una relación personalizada

Tercera sesión..... 39
Material de apoyo:
Cuadro. Diagnóstico de la biblioteca escolar y de aula

Cuadro. Responsabilidades para el cumplimiento de los servicios bibliotecarios mínimos

Tareas

Lecturas:
Cambiar la relación con el libro y la lectura

¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?

Servicios bibliotecarios mínimos

Cuarta sesión..... 54
Material de apoyo:

Cuadro. Temas que podemos encontrar en los libros

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Tareas

Lecturas:
Clasificación de las series de Libros del Rincón por categorías

Clasificación de los libros de la biblioteca escolar y de aula por colores

Ideas para exponer y disponer de los Libros del Rincón

La integración de las estrategias en la clase

Quinta sesión..... 75
Material de apoyo:
Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación desde la biblioteca

Tareas

Sexta sesión..... 80
Material de apoyo:
Cuadro. Plan de trabajo para una biblioteca accesible y en movimiento

Presentación

Con la llegada de los libros y el establecimiento de una biblioteca en la escuela, los que integramos la comunidad escolar tenemos ante nosotros una disyuntiva qué resolver, considerar a los libros y la biblioteca como un bien escolar del que se derivan compromisos aislados de nuestro quehacer, o la oportunidad para integrarlas a la organización y planeación de la vida escolar.

El presente curso atiende a la segunda orientación y tiene como propósito que los docentes de educación básica dispongan de conocimientos, habilidades y nociones sobre la biblioteca escolar y de aula. Los contenidos están orientados para integrar la biblioteca a nuestra cotidianidad; ubicarla y organizarla en los espacios de lectores; que los materiales que la conforman no sólo estén disponibles, sino hacerlos accesibles a través de la acción de los mediadores. Éstos pueden ser los docentes, directivos, asesores, alumnos que interactúan con la biblioteca para generar oportunidades para que se lea y escriba. La selección de textos que integra el *Material del participante*, se consideró para dar consistencia a los contenidos del curso, los escritos permitirán apoyar al participante, ampliar la visión de lo que se plantea en cada sesión, generar reflexión, incluso, algunas actividades se realizan después de la lectura del texto anexo.

Lograr construir una biblioteca accesible y en movimiento, requiere de un proceso aceptado y asumido por los sujetos participantes, que contribuyen en el colectivo a mirar y a mediar desde la necesidad de integrar este recurso amplio a la vida escolar. Es un proceso en donde algunas experiencias culturales se verán confrontadas, en otros casos servirá para apropiarse de “nuevas” nociones en torno a la cultura escrita.

En el ciclo escolar 2003-2004 se ofreció el curso *Bibliotecas escolares: un espacio de todos*, en el que participaron más de 100 mil docentes en el país. El desarrollo del taller se realizó de manera solidaria entre personal docente de los diferentes niveles educativos y funciones de responsabilidad dentro de la estructura educativa. Las experiencias en torno a la biblioteca escolar y de aula fueron enriquecedoras y los compromisos de educación básica se diversificaron. Los docentes participantes pusieron de manifiesto sus capacidades y disposición para incidir en su aula, escuela y área de trabajo, la mirada ya no fue igual y supieron que la acción de mediación es para crear condiciones de interacción con la biblioteca, se esforzaron para que la invitación a reflexionar y a actuar tuviera sentido en el marco de la vida cotidiana de la escuela y en el aula.

Los productos derivados, así como testimonios de trabajo del primer curso se han recogido en cada entidad para enriquecer el presente curso. Algunas partes que se consideraron como propósitos, ahora se convierten en ingrediente de conocimiento, en motivo de reflexión para nuevas situaciones que debemos afrontar en colectivo, pero con responsabilidades particulares, desde la función que cada uno tiene en la estructura escolar, como profesores ante grupo, directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógico.

Por lo anterior, el presente curso *Bibliotecas escolares: oportunidades para leer y escribir*, viene a apuntalar al primero. Una característica de los cursos es que están diseñados para que operen como módulos interconectados pero no secuenciales, de tal manera que los docentes puedan asistir a ellos de manera independiente. Algunos temas sirven de eslabón, aparecen en ambos talleres, la característica es que se parte de un análisis del estado de las cosas del ámbito escolar donde cada docente actúa. Un ingrediente común es que, con la biblioteca y acción mediadora, se tenga acceso a la cultura escrita y se generen oportunidades para leer y escribir.

SESIÓN 1

MATERIAL DE APOYO

Concentrar la información de los ámbitos donde se realiza la lectura y escritura en nuestra comunidad:

Cuadro. Espacios de los libros, lectura y escritura

Ámbito	En qué espacio se lee y escribe	Qué se lee y escribe	Quiénes participan	Cómo participan y por qué se realiza la lectura y la escritura
Escolar • Aula • Escuela				
Familiar				
Comunidad				

Componentes de la guía de actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Componentes

Nombre:
(Propone un nombre para la actividad; consideremos los propósitos o los libros que se emplean).

Propósitos:
(Identifiquemos cuáles son los propósitos de la actividad).

Secuencia:
(En secuencia, anotar los pasos a seguir para desarrollar la actividad).

Libros de apoyo:
(Mencionar los libros de la biblioteca escolar y de aula que se emplean).

Recursos de apoyo:
(Mencionar los materiales y recursos diversos que se emplean en la actividad)

Recomendaciones:
(Sugerencias para garantizar el éxito de la actividad).

Lugar:
(Mencionar el lugar donde se va a desarrollar la actividad).

Fecha:
(El día en que se va a desarrollar la actividad).

Duración de la mediación:
(Tiempo que dura la actividad).

Responsables de la actividad:
(Nombre(s) de quienes diseñan, organizan e implementan la actividad).

El presente formato de guía va a servir durante el curso para las actividades de mediación en las que se movilice la biblioteca escolar y de aula

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Nombre:

Propósitos:

Secuencia:

Libros de apoyo:

Recursos de apoyo:

Recomendaciones:

Lugar:

Fecha:

Duración de la mediación:

Responsables de la actividad:

TAREAS

Para la realización de las tareas los participantes deben considerar lo siguiente:

a) Los profesores ante grupo trabajarán las tareas con sus alumnos y utilizarán principalmente la biblioteca de su escuela y de aula. Los directores trabajarán con los docentes a su cargo. Supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos trabajarán las tareas con un colectivo docente de su zona que ellos seleccionen y acuerden; utilizarán la biblioteca escolar y de aula de la escuela seleccionada. La información particular por nivel y vertiente se presente para cada una de las tareas cuando es necesario en un recuadro
b) Todos los participantes se comprometen a entregar el registro de la experiencia por medio de una carta testimonial.
c) Cada participante hará seguimiento de su experiencia con fotografías o video.
d) Es necesario considerar que los productos obtenidos de las tareas y actividades de las sesiones, servirán para elaborar un *Plan de trabajo para una biblioteca accesible y en movimiento* (sexta sesión) y la carpeta de aprovechamiento del curso.

Desarrollo de las tareas:

TAREA 1

Elaborar con los alumnos o docentes, según sea el caso, un mapa de su comunidad en el que se identifican los espacios donde se realizan actividades de lectura y escritura, semejante al que se hizo en la presente sesión. Comentar sobre la variedad de materiales que se emplean, quiénes participan y las diversas necesidades de lectura que se ponen en juego cotidianamente.

Considerar

Trabajo por niveles: En el caso de preescolar y primer ciclo de primaria, en plenaria, los docentes pueden elaborar un mapa de la comunidad, donde los alumnos sugieran los principales sitios de interés, el maestro completará la información de dichos espacios. A continuación, invitará a los alumnos para que comenten dónde han visto personas leyendo, escribiendo o ambas situaciones. Pueden emplear un identificador (por medio de imágenes) para cada caso.

Para el ámbito familiar es deseable que los alumnos comenten desde su propia experiencia, esto nos permitirá identificar cómo está presente la práctica de la lectura y la escritura en sus hogares.

Trabajo por funciones
Los participantes que no están ante grupo, realizarán la actividad con el colectivo docente de la escuela seleccionada para desarrollar las actividades propuestas en el presente taller.

TAREA 2

A partir del mapa, se invita a los alumnos o docentes a que se comprometan a realizar una actividad de mediación (una manera de compartir la lectura y la escritura) en alguno de los ámbitos. Para tal fin, ofrecemos a los alumnos los libros de la biblioteca. Damos un tiempo para que exploren y seleccionen los que van a utilizar. Ponemos en práctica la actividad de exploración. Invitamos a que los alumnos y docentes preparen la forma en que van a compartir los libros: exponerlo, cantarlo, leerlo, jugarlo, representarlo o qué otra modalidad se les ocurre.

Registremos la participación en el siguiente cuadro:

Actividades de mediación por ámbito

Ámbito	De la biblioteca, qué libro vamos a compartir y en qué espacio	Cómo lo vamos a compartir	Responsable o responsables
Escolar • Aula			
• Escuela			
Familiar			
Comunidad			

Considerar

Trabajo por niveles:

En preescolar podemos acordar que cada alumno recurra a la biblioteca, seleccione un libro y se lo lleve a su casa para leerlo, contarlo, cantarlo o presumirlo a sus padres o familiares e incluso amigos y vecinos, de esta manera participa como mediador. El préstamo del libro se realiza con la modalidad de préstamo acordado en el salón de clases. No dudemos en emplear el cuadro propuesto anteriormente, es importante que los alumnos sean testigos de actos de escritura que les permitan construir preguntas comprensivas sobre dicho sistema.

Trabajo por funciones

Los directores, asesores técnicos, supervisores y más, acuerdan con los integrantes del colectivo docente que están asesorando para que se comprometan a desarrollar actividades en los diferentes ámbitos, promoviendo modalidades diversas de utilizar la biblioteca, seleccionar y compartir los libros en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

TAREA 3

Cada alumno o docente participante en el ejercicio escribe una carta donde comente su experiencia de realizar una actividad de ofrecimiento de la lectura y la escritura –mediación- en el ámbito que escogió. Invitemos a que expresen sus sentimientos, emociones, vivencias sobre la forma de cómo buscaron en la biblioteca y escogieron un libro, prepararon y se motivaron para realizar la actividad. El docente presenta las cartas en la siguiente sesión para integrarlas en la producción final.

Considerar

Trabajo por niveles

En el caso de preescolar podemos invitar a los padres de familia a que escriban una carta en la que comenten cómo observaron a sus hijos compartiendo el libro. En el salón se pueden leer las cartas, de esta manera compartimos con los niños algunos de los atributos de la escritura, que es una manera de conservar lo expresado y que puede viajar en el tiempo y en el espacio. Además, en clase se puede estimular que los alumnos platiquen qué hicieron con los libros que se llevaron a casa.

TAREA 4

Cada participante busca en su biblioteca escolar y de aula tres libros de distintos géneros que aborden de alguna manera el tema del amor, y los traiga a la siguiente sesión para realizar un ejercicio de mediación. Es importante hacer hincapié en que los libros pueden ser literarios e informativos

LECTURAS DE APOYO

Los libros están para leerlos, y después...
Exploración de la biblioteca[*]

En algunas escuelas rurales, los maestros y los niños han conformado un rincón de lectura donde hay varios tipos de libros. Algunos son de la colección Libros del Rincón, otros de CONAFE además de los libros de texto de la SEP: Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas. Por lo general, los libros están ordenados por secciones: carpetas, cuadernos, cuantos, periódicos, revistas y libros de texto. Si bien es cierto que la biblioteca no es muy extensa, al menos hay dentro de la escuela diversos materiales que los niños pueden leer.

Cuando el maestro pone empeño y trabaja con los libros de la biblioteca y solicita a los niños que busquen y que lean cuentos o que realicen investigaciones que impliquen buscar la información en libros de texto o informativos, promueve la lectura y fomenta en los niños una positiva actitud frente a los libros. Esto se puede notar en los ejemplos que siguen, cuando alrededor del mes de mayo, después de nueve meses de trabajo escolar, encontramos niños que han leído mucho.

En esta escuela rural los niños tienen un conocimiento amplio de los libros de la biblioteca y son muy buenos lectores, gracias a un trabajo docente bien conducido.

Identificación de libros en la biblioteca

La tarea que el maestro se propone realizar consiste en solicitar a los niños que traigan de la biblioteca algunos libros que él irá pidiendo con el fin de observar qué tanto los conocen y qué estrategias usan para identificarlos.

El maestro está sentado junto con todo el grupo de niños de primero a quinto año alrededor de una masita, cerca de la biblioteca. Los niños de primer año son: Cuco, Mauricio y Martina: los de 2° son: Rufina, Rocío y Jaime; los de 3°: Esperanza, Claudia, Fernando y Ramón; Hildelisa es de 4° y de 5° son: Jesús, Verónica, Roberto, Evangelina y Ricardo.

MAESTRO: A ver, ¿conocen el libro de *Julieta estate quieta*?
TODOS: Síííí.
MAESTRO: ¿Quién lo quiere traer?

(Todos quieren ir, pero se les aclara que cada quien va a traer uno y que por el momento vaya Cuco.)

CUCO: (Va corriendo y lo trae rápido)
MESTRO: ¿Cómo le hiciste para saber que éste era?

---

[*] FERREIRO, PELLICER, RODRÍGUEZ, SILVA Y VERNON. "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria", Libros del Rincón, SEP, 1992, México, pp. 46-53.

CUCO: Porque aquí dice. (Señala el título). (Mientras, Mauricio empieza a silabearlo.)
MAESTRO: A ver díganme quién conoce el libro de *Amapolita*.
TODOS: (Levantan la mano, pero se le pide a Jaime que vaya por él.)

MAURICIO: ¿Es uno de los grandes?

CUCO: Es de una gallinita, de dibujitos.
ESPERANZA: Acuérdate que es verde y chiquito. (Le dice a Jaime.) Es verde, con versos que riman. (Para ayudar a Jaime a encontrarlo.)
MESTRO: Ahora quiero que me traigan un libro de Ciencias Sociales. (Ningún niño de primer año levanta la mano.)
MAESTRO: ¿Cómo le van a hacer para saber cuál es? (Toma uno de Ciencias Naturales). ¿De qué es este libro? (Dirigiéndose a los niños de primer año.)
MAURICIO: De Ciencias Sociales.
ROCÍO : No... (Duda).
MAESTRO: ¿Saben de qué se tratan los libros de Ciencias Sociales?
ROCIO Y
MAURICIO: No.
MAESTRO: ¿De qué creen que se tratan?
MAURICIO: De animales.

MAESTRO: Rufina, ¿tú sabes cuál es un libro de Ciencias Sociales?
RUFINA: (Se para a buscarlo.)
MAESTRO: ¿Este no es? (MATEMÁTICAS.)
RUFINA: (Lee) No, es de matemáticas.
MAESTRO: A ver, ¿a lo mejor éste?
RUFINA: No, es de Ciencias Naturales. ¿Usted dijo Ciencias Sociales?
MAESTRO: Sí
RUFINA: Este. (Muestra un libro de Ciencias Sociales, quinto grado.)
MAESTRO: ¿Ustedes conocen el libro de *Teatro-Cuentos*?
MAURICIO: Sí es uno moradito. (Se para, lo busca y lo lleva.)
MAURICIO: ¿Este es el libro de *Teatro-Cuentos?*
JAIME: No, ése no es morado.
MAESTRO: ¿Cómo le podemos hacer para saber si es el de *Teatro-Cuentos* o no?
ROCIO: Cuando se ve que tiene la tra de Teatro.
CUCO: Te-a-tro. (Silabeando.)
MAESTRO: ¿Es el de *Teatro-Cuentos* o no?
TODOS: Sí

Algunos niños identifican los libros por tamaño o por color, por sus características físicas. Otros niños leen los títulos en las portadas y todos demuestran una actitud positiva al realizar esta tarea. No todos los niños han leído los libros que se solicitaron; sin embargo, los pueden identificar porque han sido materiales que no se quedaron intactos en la biblioteca, circularon a lo largo del año dentro y fuera del salón de clases.

Sacar los libros de la biblioteca puede no ser una tarea de la misma dificultad que volverlos a colocar en su lugar. A veces, ello hace surgir problemas inesperados.

MAESTRO: Bueno, ahora vamos a guardar los libros.
A ver, el de *Julieta estate quieta*, ¿quién lo lleva?
JAIME: ¡Yo! (Toma el libro y lo coloca en la sección de cuentos.)
MAESTRO: ¿Ahí va, Jaime?
JAIME: Sí, pues de aquí lo sacaron.
MAESTRO: ¿Y ahí qué van?
NIÑOS: Los cuentos.
MAURICIO: Julieta es un cuento
CLAUDIA: Es que ahí donde están los cuentos, primero están los pasatiempos, luego los cuentos y después los versos.
ESPERANZA: Están juntos pero aparte. (Claudia y Esperanza colocan el libro al final donde van los libros de versos.)
MAESTRO: ¿Quién lleva el de *Amapolita*? ¿Dónde va?
MAURICIO: ¡Yo!, va en los cuentos.
MAESTRO: ¿Amapolita es un cuento?
MAURICIO: No, es de versos.
JAIME: Es que no hay para los versos y tiene que ir en los cuentos, ni modo que fuera en los otros libros.
MESTRO: ¿Puede ir aquí? (Señalando libros de texto.)
JAIME: No, esos son libros de Sociales para leer y estudiarlos.
MAESTRO: ¿y éstos? (cuentos)
JAIME: Esos son para leer un pedacito.
ROCÍO: Los versos van en los cuentos.
MAESTRO: ¿Por qué?
JAIME: Porque en Ciencias Sociales no cuadran, porque si viene otro maestro y quiere ver el libro ni modo que busque los cuentos ahí. (Señalando libros de texto.) Y no los van a encontrar como debe de ser. (Se deja el libro de *Amapolita* sobre la mesa.)
JESÚS; Van en los Versos
MAESTRO: ¿Y dónde son los versos?
JESÚS: En los cuentos.
MAESTRO: ¿Es igual que los otros cuentos?
JESÚS: No, es que éste es un verso en cuento, no un cuento en verso. Ese debería tener una cajita aparte.
MAESTRO: ¿Dónde va este de Ciencias Sociales?
RAMÓN: Aquí (con los libros de texto del alumno), por que son con los que trabajamos nosotros.
MAESTRO: Guarda esto, Martina. (*La lechera y el cántaro*.)
MARTINA: Lo voy a guardar donde guardé el del Caballo.
MAESTRO: ¿Por qué allí?
MARTINA: Porque son de los mismos.
MAESTRO: ¿Mismo qué?
MARTINA: Del mismo tamaño
MAESTRO: ¿Nada más se parecen en el tamaño?

MARTINA: No, son de éstos... de... Polidoro (una colección de cuentos).
MAESTRO: ¿Dónde iría éste. Hildelisa? (*El caballito volador*)
HILDELISA: Aquí, porque están los demás que se parecen.

Volver a poner un libro en su sitio, dentro de la biblioteca, es en efecto realizar comparaciones y decidir juntar los libros que se parecen. Hay que tomar en cuenta las diferencias y las semejanzas. Hay que respetar un orden para que no se pierdan los libros; hay que evitar un caos en la localización. Lo más sorprendente es que los niños han tomado conciencia de la necesidad de conservar la biblioteca en buen estado. Además, es increíble observar que a partir del reconocimiento del tipo de libros y materiales diversos (un cuento es diferente a un verso, y ambos son diferentes a las obras de teatro) surge la necesidad de abrir nuevas secciones en la biblioteca.

Identificando los contenidos y las diferencias estilísticas

Identificar que un libro está escrito en verso o en prosa, o determinar que su contenido es una historia o una leyenda, o bien que es un libro informativo, no es una tarea sencillo. Requiere de la lectura cuidadosa y repetida de diferentes tipos de libros. A continuación, queremos mostrar cómo los niños reconocen las diferencias de estilo y saben distinguir con cuáles textos se enfrentan.

MAESTRO: ¿Qué son los versos?
CLAUDIA: Son como cantos que riman.
MAESTRO: El libro de *La Boda de la Ratita*. (Este es un libro de la biblioteca de "Rincones de lectura".) ¿Qué es?
CLAUDIA: Pues no es cuento. Ni verso, ni pasatiempo (se queda pensando). Póngalo en mitad de cuento y de teatro.
HILDELISA: Ese es de cuentos, de... como de coplas de versos.
MAESTRO: ¿En qué es diferente el teatro de los cuentos?
VERÓNICA: Es que los otros son cuentos para leerse y éstos son para hacerse. (Señala el libro de *Teatro-cuentos*,)
MAESTRO: ¿Esté es un cuento? (Libro de versos.)
JESÚS: No, es una hoja de cada uno, son versos.
MAESTRO: ¿Qué son los versos?
JESÚS: Son para decirse y para contarse, de los que riman.
VERÓNICA: Mire, maestro, "colorada" y "madrugada" riman.
JESÚS: Sí riman porque tienen tres letras iguales al último.
MAESTRO: ¿Entonces el libro de *Amapolita* y el de *Julieta* son iguales?
JESÚS: Sí, pero mire, el de Julieta... son versos en familia y de Amapolita son versos aparte.
MAESTRO: Este libro: *El barro*. ¿es cuento?
MAURICIO: ¡No! Pero ahí nada más dice cómo se hace el barro, pero no es cuento.
MAESTRO: ¿Y éste: *Cirilo*?
CUCO: Ese no tiene letras...
MAESTRO: ¿Y los que no tienen letras no son cuentos?

MAURICIO: Sí, porque tiene dibujitos y uno los ve.
CUCO: Es que los cuentos tienen que tener letras para saber cómo dice.
MAESTRO: En este libro Teatro-Cuentos, ¿cómo se llama lo que traen: cuentos, rimas, fábulas?
CUCO: No, no, no.
MAURICIO: Se llaman historias, de puras historias.

A veces sin dar un nombre exacto, a veces queriendo ser muy precisos, los niños tratan de evidenciar las diferencias. Tanto, que un cuento escrito en verso y otro libro que trae una simple serie de coplas, son muy diferentes. Por un lado, es la temática la que ayuda a conocer un cuento, pero también es la forma en que está escrito el libro lo que indica su estilo. Jesús, de cuarto año, es bastante claro al respecto: "...son versos en familia y versos aparte", marcando la distribución entre una sola historia, contada en verso, y un conjunto de versos sobre temas diferentes. También vemos cómo los niños reconocen la importancia de la presencia de las letras en los libros.

MAESTRO: ¿De qué se trata este libro de Ciencias Sociales?
MAURICIO: De animales.
JAIME: A lo mejor de conejitos...
ROCÍO: Trae caballos, mapas, banderas, gente, soldados...
MAURICIO: Cañones, cuando el día de la guerra.
MAESTRO: ¿De qué más trata el libro de Ciencias Sociales?
ROBERTO: De más antes, de los Mayas, de los españoles, de...
EVANGELINA: El petróleo, la independencia, los presidentes.
MAESTRO: Oye, Esperanza, ¿de qué tratan las Ciencias Sociales?
ESPERANZA: De estudiar, de sacar preguntas, hacer operaciones.
MAESTRO: ¿Se hacen operaciones en el de Ciencias Sociales?
ESPERANZA: ¡Ah! No... de historia, de los presidentes, de los gobernadores, de mapas, de las ciudades...
CLAUDIA: De la patria, de las banderas, de la guerra.
FERNANDO: De cuando mataron a Emilio Carranza.
ESPERANZA: ¡No! es Emiliano Carranza... no ¿Se llamaba Venustiano Carranza?

Sólo queremos destacar cómo los niños más pequeños no tienen todavía la misma información ni el mismo modo para organizar que los niños más grandes y es por ello que suelen dar respuestas menos aproximadas a lo esperado y a lo convencional. Si bien los niños más grandes tampoco son muy precisos en sus respuestas, vemos que al menos tienen más claro el límite de los contenidos. Véanse las respuestas de Mauricio (1°), Esperanza (3°) y Evangelina (5°). Con frecuencia, pensamos que los niños no saben Historia o Ciencias Naturales y que frecuentemente se equivocan. Sin embargo, lo que los niños nos quieren decir, es que la difícil tarea de acceder al conocimiento no recorre un solo y único camino. A veces hay que desdecir lo dicho y siempre hay que comprender las razones de los cambios de opinión.

¿Dónde se puede leer...?

Con el fin de ampliar una visión respecto a lo que saben los niños de los libros y cómo manejan los contenidos de dichos libros, queremos mostrar algunos ejemplos de una actividad conducida por el maestro en el salón de clases.

MAESTRO:	Miren niños, vamos jugar a que yo quiero saber en dónde puedo leer algo, y ustedes me van a decir en qué libro lo puedo encontrar. Por ejemplo, a ver, ¿en dónde puedo leer esto: "Una polla pinta..."?
MAURICIO Y ROCÍO:	En el libro de *Amapolita*.
FERNANDO:	En el de *Amapolita*, porque trae versos que riman.
MAESTRO:	Ahora fíjense: quiero hacer un carro aprovechando un envase de leche y quiero saber en qué libro puedo encontrar cómo hacerlo.
ESPERANZA:	En el de *Hazlos tú*.
MAESTRO:	¿Y ése, de qué trata?
CLAUDIA:	Para hacer juguetes, monas, casitas, sillones, barcos, máquinas.
JAIME:	Trae el balero y un roperito, como el que le hizo mi mama a Esperanza.
MAESTRO:	¿Han leído ese libro?
FERNANDO:	Sí, como ése viene cómo hacer aviones, cohetes para subir a la luna, mi papá lo leyó para hacernos los juguetes. Pero de ahí nada más sacó el cohete, y la pistola la sacó de la mente.
MAESTRO:	¿Quién más ha leído ese libro?
ESPERANZA:	Mi papá. Mire, maestro, aquí viene cómo hacer máscaras, monitas.
MAESTRO:	¿Cómo se llama donde dice cómo hacer los juguetes?
ESPERANZA:	Instrucciones
MAESTRO:	¿Y las instrucciones de qué se tratan?
CLAUDIA:	De cómo cortar, de cómo pegar, cómo coser.
MAESTRO:	¿Conocen otro libro donde vengan instrucciones para hacer juguetes?
ESPERANZA:	Sí, mire: *Aprender Jugando* y este otro: *Que lo cante, que lo baile*.
CLAUDIA:	También en el de *Teatro-cuentos*.
MAESTRO:	Ahora fíjense bien, quiero conocer cómo funciona el corazón y las venas. ¿Dónde puedo encontrar algo que me hable de eso?
CLAUDIA:	En el libro de *Mi cuerpo*, trata de cómo estamos por dentro.
JAIME:	En un libro de esos Colibrí, ahí viene también de los sueños.
CUCO:	Y de las tripas... de mi cuerpo, que cómo está, que tiene muchas venas y mucha sangre y tiene el corazón.
MAESTRO:	A ver yo me quiero aprender una canción. ¿Dónde puedo encontrar alguna?
NIÑOS:	En el *Cancionero mexicano*.
MAESTRO:	¿En dónde más vienen canciones?
JAIME:	En éste. (*Que lo cante, que lo baile.*)
CUCO:	Ahí no hay.
JAIME:	Fíjate: "can-te y bai-le". Hay canciones. Chuy me leyó una canción que se llama: "Así es mi tierra linda y morenita".
MAESTRO:	Bueno, ¿en dónde más?

ESPERANZA: En el de *Así cuentan y juegan en la Huasteca*.

CLAUDIA: En el de *Aquí jugamos*. También en el de *Costal de versos*. Viene "Cielito lindo" y la de los amores de toma y dame". Esta está bien suave: "Nariz de mantequilla".

MAESTRO: Si quiero saber acerca de los animales marinos, como los peces, las ballenas, ¿en donde puedo leer algo de eso?

ESPERANZA: En el de "Peces, reptiles..." y sabe qué más. (Se refiere al de insectos, reptiles, anfibios y peces.)

CLAUDIA: (Trae el libro de *El agua y tú*: parece que nadie considera su proposición.)

JAIME: (Trae el libro de *Las tortugas de mar*.)

MAURICIO: Ese trae de puras tortugas, no de ballenas.

Podríamos continuar mostrando múltiples y variados ejemplos donde se puede ver claramente un hermoso trabajo de exploración e identificación de los libros por parte de niños de escuelas rurales que saben tanto o más que los de escuelas urbanas.

Devoradores de libros

Cuando en el salón de clases el maestro aprovecha los tiempos y les lee a los niños libros de cuentos, historias y versos... despierta en ellos el gusto y el interés por la lectura y se vuelven devoradores de libros. En poco tiempo ellos mismos leen los libros o se los llevan a sus casas para que sus hermanos mayores se los lean.

MAESTRO: ¿De qué se trata *Amapolita*?

VERÓNICA: De versos como éste: "Una polla prieta y otra colorada pone sus | huevitos en la madrugada".

JESÚS: Ese yo se lo leí a Mauricio (1°) como cinco veces, porque cuando acababa una vez, me decía que otra y otra. Se los quería aprender.

MAESTRO: ¿Han leído el libro *El caballo volador*?

RICARDO: Sí, yo lo he leído cuatro veces. Se trata del rey de Persia. Que un mago le regaló un caballo volador y su hijo lo montó y no podía bajar, y hasta que salió la luna le vio la palanquita, pero aterrizó en otro pueblo de otro rey. Y de ahí se fue a la casa y que una muchacha muy bonita estaba ahí y luego se metió por la ventana y ahí estaba un guardia y luego le dijeron al rey que ahí estaba un ladrón en el comedor y luego fue mucha gente y luego se regresó a su casa, pero la hija...y se casaron.

FERNANDO: En el libro *Teatro-cuentos*, viene "El buen hombre y su hijo", "El pastor turulato", "La asamblea de los ratones" y "Juancito y María".

ROCÍO: (Está frente a la biblioteca, toma una colección de Libros del Polidoro y va diciendo sin leer) Este trae el de "El hombre flojo", "El conejito tijera", "La ratonera", "Las uvas", "El comilón". Este es de versos. (Se refiere al de C*ómo me lo contaron, te lo cuento*.)

MAESTRO: ¿De qué se trata *La boda de la ratita*?

JESÚS: De una ratita que se casaba y luego un día se va a misa y le dijo el ratón Pérez, ahí atizas la olla de los frijoles y luego se fue para adentro de la olla y se coció.

VERÓNICA: No es cierto. El cuento de aquí se trata de que había una ratita y sus papás andaban buscándole marido, pero había dos ratas chismosas que le tenían envidia porque era muy bonita. Pero no se casó porque no le hallaron marido.

El lenguaje usado por los niños y el modo de narrar los cuentos refleja una muy buena organización de la temática, y aunque encontramos niños como Jesús, que en casos excepcionales llegan a mezclar dos cuentos, la mayoría de los niños pueden narrar los cuentos con bastante fluidez y fidelidad.

En otro momento escolar, el maestro pide a los niños que traigan de la biblioteca los cuentos que ya han leído para que platiquen entre ellos de qué se tratan.

MAURICIO: El de *La Zorra y las uvas*. Que era una zorrita muy linda, que quiere uvas y no las alcanza y dice que están muy verdes...

CUCO: ...es que no las podía alcanzar y por eso decía que estaban verdes.

JAIME: También leímos el de *El cuervo y el zorro*.

MAURICIO: Y el del *Caballo volador*.

CUCO: Y Manchitas (El Manchas). Que es de un perro que se había ido de la ciudad y lo corretearon otros perros.

ROCÍO: *El dueño del pozo*. De una muchacha que se fue al agua y un y un viejo la agarró y le gritó...

CUCO: El de Chanito... ahí viene el de *La Zorra y el zorro*.

ROCIO: *El nacimiento del maíz*. Era una muchacha muy bonita... (lo cuenta todo).

JAIME: De *camilón, comilón*... es de un glotón porque come mucho. Salió a ver qué le daban.

MAURICIO: ...y un día amaneció muy malo de tanto comer...

JAIME: ...y hizo una fiesta y les dijo a sus amigos que le llevaran más comida aparte de la que ya había juntado.

MAURICIO: *La calle es libra, La tienda, El rey mocho*

CUCO Y JAIME: (Platican todo el cuento del rey mocho).

ESPERANZA: En este libro (*Cuentos de puro susto*) viene el cuento de "Juan soldado", el de "El hombre y la zorra", "El vendedor de juguetes" y todos lo he leído.

CLAUDIA: ...y en el de *Cuéntanos lo que se cuenta* me sé el de "El tigre y el grillo", "El niño y sus cabras", "Las veinte cargas de maíz", "Por qué llora el bonete", "El pie gigante", "El zorro y el león", "El gusanito constructor", "La víbora de siete cabezas", "El conejo y la luna", me lo sé todo. (Dice todos esos títulos sin leer el índice.)

MAESTRO: ¿Este de "La culebra ratonera" se lo saben?

CLAUDIA: Se trata de que unos campesinos en su maíz tenían puras ratas y no sabían qué hacer para salvarse de ellas y fueron con el señor del

monte y les dijo que si lo ayudaban y luego ella se comió todos los ratones y quedó bien gordota y todos los campesinos la cuidaban.

FERNANDO: También me sé el del "Conejito tijereta".

ESPERANZA: ...y también hay muchos en *Los cuentos descontentos*: "La jirafa Zarafa", "El cuento escondido en un espejo", "La huelga de las palabras", "Los meses del año" y el de "La reina durmiente".

MAESTRO: Ahora, de este libro de *Costal de versos y cuentos*, ¿cuáles se saben?

ESPERANZA: El de "El puerco blanco", "El pájaro carpintero".

Resultaría muy extenso transcribir todos los cuentos narrados por los niños pero lo que queremos recalcar es que ellos han sido unos auténticos devoradores de cuentos. Tal vez estos niños han leído muchos más cuentos que cualquier otro tipo de libros. Sin duda es lo que más les gusta; y lo que también estimula su imaginación. Hay que recordar que en estas comunidades rurales no hay luz, como tampoco la mayoría de los servicios de bienestar social. A pesar de ello, encontramos niños que piden se le compren VELAS para poder continuar leyendo de noche en sus casas.

- La biblioteca escolar es una fuente de motivaciones mayor en medios aislados. Un libro resulta ser un tesoro que además de hacer volar la imaginación, contribuye a ampliar el conocimiento del mundo.

Guía de bibliotecas escolares y de aula 2002
Sobre los niveles lectores

En cuanto a los libros incluidos en las series, los de *Al sol solito* comprenden textos dirigidos a quienes inician su entrada al sistema de escritura en un espacio forma, pues sabemos que los niños tienen, en mayor o menor grado, conocimientos diversos sobre la lengua escrita aun antes de ingresar a la escuela, y a partir del contacto cotidiano con los textos en su medio social. En este punto los niños diferencian claramente entre texto e ilustración, se interesan por los aspectos sonoros y gráficos de la lengua, identifican la direccionalidad de la escritura, disfrutan que alguien lea para ellos en voz alta, se apoyan en el contexto y los recursos gráficos para anticipar el contenido de un texto, establecen similitudes entre los hechos narrados y los que ellos han vivido, "leen" los libros que les agradan o que alguien les ha leído.

De ahí que para este nivel se hayan buscado historias breves sencillas sobre situaciones cotidianas, susceptibles de ser leídas en voz alta para que los niños las escuchen o las manipulen por sí mismos libremente. Se escogieron textos en prosa y verso, atendiendo especialmente a la sonoridad de las palabras. Se procuró asimismo que los soportes materiales fueran resistentes. Algunas características que reúnen los libros elegidos son las siguientes:

- Historias sencillas donde el texto y la ilustración están unidos armónicamente.
- Libros donde predomina la acción sobre la descripción, donde se repiten estructuras o se establecen patrones sonoros.
- Libros informativos de frases cortas que no falsean la realidad ni se limitan a sustituir términos técnicos por palabras cotidianas.
- Libros con números, abecedarios, palabras sueltas, colores y formas.
- Historias basadas únicamente en la interpretación de imágenes.
- Libros con partes móviles o ventanas que dan pie a diversas posibilidades de interacción y manipulación.

Pasos de luna. Esta serie está dirigida a quienes ya se han iniciado formalmente en la apropiación de la lengua escrita y, en sentido estricto, ya leen y comienzan a establecer significados a partir de lo que el texto aporta y de su propia experiencia vital. En este momento los lectores son cada vez más conscientes de que existen diversos tipos de texto y se interesan por comentar lo que han leído, por

aprehender el sentido de las palabras nuevas y por realizar producciones escritas personales.

Con base en ello, se buscaron en primer término narraciones y poemas breves que impulsen a los niños a leer por sí mismos, aunque puedan también ser acompañados por un adulto. Se atendió no sólo a las cualidades sonoras de las palabras sino al sentido de la lengua. Se buscó que estos textos, profusamente ilustrados, aborden experiencias cotidianas y fantásticas. En resumen, en esta serie se reunieron:

- Historias donde el texto y la ilustración están unidos armónicamente y los lectores pueden sentirse identificados con los personajes.
- Libros donde predomina la acción sobre la descripción, donde se repiten estructuras o establecen patrones sonoros o juegos de sentido
- Libros informativos que no falseen la realidad ni se limiten a sustituir términos técnicos por palabras cotidianas.
- Secuencias narrativas lineales o reiterativas.
- Historias que incluyen diálogos.
- Historias basadas únicamente en la interpretación de imágenes.
- Textos que exploran la sonoridad y el sentido de las palabras.
- Asuntos basados en los ámbitos de la fantasía y la realidad.

Astrolabio. Los lectores a los que se destina esta serie son capaces de aproximarse por cuenta propia a textos diversos de mayor complejidad narrativa y sintáctica; su grado de dominio de la lengua les permite reflexionar sobre la organización de los textos, y también los lleva a búsquedas más personales con respecto a los temas y los géneros; de ahí que empiecen a buscar libros de autores ya conocidos o similares a los que tiempo atrás leyeron. Al mismo tiempo, están en un momento propicio para releer y para consultar materiales de referencia que los apoyen en sus nuevas experiencias como lectores.

En cuanto a *Espejo de Urania*, la autonomía en la lectura implica que se domina la lengua escrita de manera tal que es posible seleccionar y comprender por uno mismo lo que se lee. Por su puesto, esta autonomía no es un punto de llegada, sino un proceso continuo, pues el desarrollo como lector continúa durante toda la vida.

Entre las características de un lector autónomo, al cual está dirigida esta serie, se hallan su capacidad para desentrañar y establecer la organización lógica de los textos, las relaciones temporales, especiales y de causa efecto que se plantean mediante la escritura, así como los distintos significados de lo leído; de este modo, el lector realiza un esfuerzo de contextualización y relación de un texto con otros, a la vez que puede captar los distintos planos del lenguaje y las sutilezas que éste implica.

Por lo anterior, se buscó que las obras dirigidas a este nivel fomenten la reflexión entre los preadolescentes con temas que les resulten cercanos, inquietantes o controvertidos. Los libros podrán ser un apoyo para revisar problemas y actitudes que se viven con frecuencia

en este momento vital, de modo que dichas situaciones puedan ser asumidas con humor, empatía y generosidad. Algunas características que presentan los materiales seleccionados de esta serie son las siguientes:

- Secuencias narrativas lineales, en espiral y retrospectivas.
- Asuntos basados en la realidad, las tradiciones, la historia, la fantasía y la ciencia ficción, con mayor presencia de conflictos vitales y experiencias conflictivas.
- Narraciones gráficas.
- Textos que exploran la sonoridad, el sentido y la organización de las palabras: poemas en verso y prosa.

Carta testimonial de una docente *(modelo)*.*

Miércoles 8 de marzo de 2000.

Hola Juanita:

Me da mucho gusto volver a escribirte, sobre todo porque ya ha pasado tiempo desde mi última carta, ¿me puedes creer que sigo entusiasmada con las actividades que me están proponiendo aplicar en el diplomado? Por eso justamente te escribo, para comentarte lo bien que me ha ido.

Esta vez apliqué una actividad llamada el pregonero, si vieras qué bonita fue, yo pensé que no le iban a poner atención y que iban a salir de negativos ante la actividad, por eso me previne y les pedí que se sentaran en forma de circulo, para que cambien un poco la cotidianidad con la que realizamos el trabajo. Bueno, al sentarse me preguntaron, ¿para qué maestra? -Ahorita les voy a ir diciendo, les dije, ustedes solo cierren sus ojos -. Pues bien, que cierran sus ojos, entonces les pedí que guardaran silencio total, había niños que no cerraban los ojos, entonces interrumpí la actividad y les dije que si querían participar, hicieran lo posible por realizar las actividades que les iba solicitando, una niña gritó, ¡hay maestra, si no quieren, sáquelos! Los niños me gritaron rápidamente, - no maestra, ya cerramos los ojos.

Bueno, ya con los ojos cerrados, les pedí que se fueran imaginando las voces de algunos vendedores que escuchan en su casa o cuando estamos en la escuela, o cuando van al mercado, fue bien chistoso porque de repente se empezaron a escuchar las voces de los niños gritando el pregón. El primero que se oyó fue el de, ¡el gaass!, incluso hicieron la voz grave. Éste lo hizo un niño, posteriormente una niña que grita, ¡el paaan!, y así se fueron escuchando algunos. Los interrumpí, les pedí que abrieran sus ojos, entonces les pregunté, ¿quién de ustedes me quiere decir lo que se imaginó? Comenzaron a alzar la mano varios niños y les pedí que los fueran diciendo mientras yo los anotaba en el pizarrón. Hubo de todo, desde "la basura", "el gaaas", "el pan", hasta el de ¡pasen, pasen, vendemos ropa!, ¡quesadillas, sopes y gorditas!, pásele marchantita, pásele güerita! Así iban surgiendo uno a uno, pero cada vez que algún compañero decía uno, parecía ser que se acordaban de más y alzaban rápidamente la mano. Una niña gritó, ¡ah!, se nos olvida el de, ¡a peso, a peso los helados! Otra dijo también, nos falta el de... y que grita bien fuerte ¡agua electropuraaaa! Así los fui anotando, cada niño me iba diciendo uno.

Ni te imaginas, sentí muy bonito cuando sin ninguna pena, hasta niños que casi nunca participan alzaban la mano para decirme uno, así fue entonces cuando juntamos 18 pregones. Bueno, te preguntarás que hice después de que los anoté en el pizarrón, pues

---

* **Carta registro de observación en 2° grado de preescolar, de la actividad "El pregonero". Profra. Adriana González Solís. Diplomado: Animación a la lectura y escritura en educación preescolar y primer ciclo de primaria. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Unidad Ecatepec. Ciclo escolar 1999-2000, Coordinador Amílcar Saavedra.**

bien, le pedí a cada niño que había propuesto el pregón nos lo dijera solito para que nosotros imitáramos la voz y así lo fuimos haciendo. Cada vez que un niño lo interpretaba solo y terminaba, nos daba un poco de risa pero rápidamente lo imitamos todo el grupo. Entre ellos se comenzaron a comunicar, un niño dijo: espérense, falta el de..., puso sus manos en la boca y gritó, ¡cuarenta naranjas por 10 pesooos! Los niños se rieron y muchos dijeron si, si es cierto en mi casa pasa. Otro dijo, también nos falta el de "fierro viejo que vendaaan". Nuevamente se rieron y parecía que habíamos iniciado una competencia, porque otro dijo, nos falta también el de, "tamalaeees".

Bueno, les dije, vamos a continuar con esto de los pregones pero ahora les voy a repartir una hoja en blanco y les voy a pedir que dibujen el pregón que se hayan imaginado. Una niña me interrumpió y me pidió que mejor les dejara dibujar uno de los que habíamos anotado en el pizarrón. Bueno les dije, quién está de acuerdo, y la mayoría decidió que fuera así, entonces comenzaron a dibujar, para esto les pedí que ya se sentaran en sus bancas, pero continuábamos trabajando en círculo. Al pasar entre ellos, observé que la mayoría estaba dibujando al de los helados de a peso, pero hubo otros más como el del agua electropura o una niña que dibujó a uno de pescado fresco. El que me gustó fue el de una niña que dibujó un puesto de naranjas, le salió bien chistoso, aquí te mando los dibujos para que te rías un poquito con la imaginación de los niños.

Para que no te aburras con mi carta, te cuento qué fue lo que pasó después. Ya terminados los dibujos, les pedí que cada uno de ellos pasara enfrente y nos enseñara su dibujo, pero al mismo tiempo, les pedí que escenificaran su pregón. Nuevamente fue divertido porque, realmente lo hacían como los vendedores, por eso nos daba mucha risa. Pero qué crees, muy pocos manifestaron pena, se reían junto con sus compañeros cada vez que acababan de decir su pregón, bueno, pues así sentaditos los puse a escuchar la canción de cricri, "el ropavejero". Algunos se comenzaron a reír cada vez que escuchaban cómo gritaba la interprete. Después de acabada la canción, les pedí que me dijeran algunos pedacitos, la verdad es que casi no se acordaron de nada, sólo un niño dijo: dice algo así de un señor tlacuache, y así lo anoté en el pizarrón. Otro dijo: chamacos latosos dice y también viejas chismosas, no, era viejas regañonas, agregó otro. Les volví a poner la canción, entonces fuimos viendo lo que ellos habían dicho y yo anotado en el pizarrón y entonces descubrimos que sí decía viejas, pero era viejas regañonas, y era comadres chismosas. Esta frase les daba mucha risa, yo no sé por qué, ¿tú si te imaginas por qué?

Finalmente les pedí que sacaran su cuaderno y fuéramos escribiendo la canción, esto me sirvió para reafirmar con ellos el tema de las rimas y de las estrofas, la empezamos a escribir y cada vez que acabamos una estrofa íbamos rectificando, oyendo la música para ver si nos había hecho falta algo. Esta fue una actividad muy bonita porque, siempre que hacemos un apunte de cualquier cosa algunos niños se tardan un poco en escribir, pero ahora los veías bien emocionados escribe y escribe y repitiendo lo que escribían. Bueno, así continuamos con el resto de la canción y al terminar, ellos mismo me sugirieron que la cantáramos toda completa y así lo hicimos, una vez fue con la voz del intérprete, pero en otra les dije, ahora si voy a ver qué tal cantan, y les puse sólo la pista, aquí como que le pusieron más ganas, incluso en los gritos le hacían bien chistoso. Terminamos con todas las actividades y se me ocurrió que sería buena idea que preguntaran a sus papás de algunos pregones que ellos escuchaban cuando eran niños, así lo hicieron y en la clase siguiente los

comparamos con los que habíamos escrito, identificamos que eran casi los mismos, sobre todo el de los helados, el del pan y el de fierro viejo que vendan.

Bueno Juanita, me despido de ti esperando que te haya a gustado mi carta, sé que fue un poco larga pero me gusta contarte lo divertido y lo emocionante que es aplicar una actividad que no sabes como van reaccionar los niños, la verdad es que al principio me sentía con dudas, como que siempre nos predisponemos de pensar que a los niños no les interesa este tipo de actividades, pero descubrí que es como rescatarles una parte de lo que ellos viven a su alrededor y traspasarlo al aula, incluso fíjate que en el aula misma a veces cuando se dan ratos de silencio, escuchamos algunos de estos pregones y a veces hasta los imitamos. Recuerdo que una vez paso el del circo y un niño rápidamente les pidió a sus compañeros que se callaran para poder escuchar, en otras ocasiones oímos la campana de la basura, aunque ésta, a veces nos espanta porque creemos que es la del simulacro y nos paramos rápidamente, pero parece ser que ya estamos diferenciando el sonido.

Nos vemos hasta la próxima, o mejor dicho nos escribimos y leemos hasta la próxima, cuídate mucho y recuerda “Hay que leer más para ser mejores”.

PD. Se me olvidaba contarte que me está yendo muy bien con el préstamo de los libros a domicilio, existe mucha demanda, creo que es necesario comprar más.

REFLEXIONES

Considero que esta actividad permite rescatar de alguna manera alguna parte contextual en la que se desarrollan los niños, es muy cierto como lo menciona Ferreiro[1]: “Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos” y entonces por qué no rescatarlos a través de actividades como ésta, que permitió a los alumnos integrar una actividad social al aula, transformándola en acto escrito. Fue muy interesante ver cómo de un hecho real se puede partir para que los niños expresen oralmente y por escrito lo que significa para ellos.

Me pareció una actividad con alto poder significativo, sobre todo por la actividad en la que escribieron la canción, en este sentido, el escribir la letra de la canción manifestó en los alumnos el interés por utilizar lo escrito, pues lo leían para cantar la canción. Esto me lleva a pensar que es muy cierto que lo más importante es dar a los niños ocasiones de aprender y sobre todo, que la lengua es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural[2], y vaya que si esta actividad permitió rescatar nuestros patrimonios culturales.

---

[1] Ferreiro, E. Alfabetización, teoría y práctica, México, siglo XXI, 1997. p. 119.

[2] Ibidem 122.

SEGUNDA SESIÓN

MATERIALES DE APOYO

Diez propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores*
1. Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas. 2. Diversificamos las formas, momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y junto con ellos, propiciamos tiempos para la lectura independiente y entre compañeros. 3. Revisamos juntos nuestras producciones escritas para mejorar lo que escribimos y lograr comunicar lo que realmente queremos. 4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gustos, intereses y necesidades con el fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas. 5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula así como los libros de texto gratuitos, a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés. 6. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable. 7. Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades. 8. Prestamos materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado. 9. Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y escriben con y para sus hijos. 10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.

* DGMME, SEP, Programa Nacional de Lectura, agosto de 2003

Cuadro. Análisis de los *Diez propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores*

Propósitos	**¿Quién o quiénes lo impulsan?**	**¿Cómo se realiza en el aula? ¿Cómo en la escuela? Si no se realiza, anotar por qué.**	**¿Se puede mejorar? ¿Cómo?**
1. Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas.			
2. Diversificamos las formas, momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y junto con ellos, propiciamos tiempos para la lectura independiente y entre compañeros.			
3. Revisamos juntos nuestras producciones escritas para mejorar lo que escribimos y lograr comunicar lo que realmente queremos.			
4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gustos, intereses y necesidades con el fin de que el diálogo se			

convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas.			
5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula así como los libros de texto gratuitos, a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés.			
6. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable.			
7. Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades.			
8. Prestamos materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado.			
9. Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y			

escriben con y para sus hijos.			
10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.			

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Nombre: *Encuentros con el amor*

Propósitos:

Secuencia:

Libros de apoyo:

Recursos de apoyo:

Recomendaciones:

Lugar:

Fecha:

Duración de la mediación:

Responsables de la actividad:

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Nombre:

Propósitos:

Secuencia:

Libros de apoyo:

Recursos de apoyo:

Recomendaciones:

Lugar:

Fecha:

Duración de la mediación:

Responsables de la actividad:

TAREAS

TAREA 1
Desarrolle con sus alumnos o colectivo docente la actividad “Encuentros con el amor”. Para realizarla puede escoger un espacio en el ámbito escolar o en el comunitario.

Considerar

Trabajo por niveles:
En el caso de preescolar y primer ciclo de primaria, el ejercicio puede ser ajustado de tal manera que no pierda la orientación de uso de la biblioteca. La maestra(o) puede invitar a los alumnos a que busquen e identifiquen en la biblioteca los libros que hablan del amor, afecto, cariño, qué dicen de estos temas, y principalmente, cómo identificarlos y buscarlos en la biblioteca.
Para los demás niveles, procurar que sean los alumnos quienes busquen en la biblioteca escolar y/o de aula y conformen su paquete de libros que van a ofrecer a la comunidad en esta actividad.

Trabajo por funciones
Para los profesores ante grupo, la actividad se desarrollará en su escuela.
Para directivos y asesores, implementan la actividad con el colectivo docente que vienen trabajando, con el propósito de que los maestros de grupo a su vez la desarrollen en sus salones.

TAREA 2
Desarrolle con sus alumnos o colectivo docente la actividad de mediación diseñada durante la sesión.

TAREA 3
Traer una carta testimonial en la que reseñe uno de los ejercicio de mediación. Recordemos el modelo de carta escrita por una docente, en la cual comparte su experiencia de una actividad de mediación en el aula. No olvidemos las características que debe tener.

Considerar

Trabajo por niveles
En el caso de preescolar y primer ciclo de primaria, en la carta poner énfasis sobre las adaptaciones que realizaron.
Para todos los niveles, registrar en la carta la mediación e interacción que tuvieron con la biblioteca como generadora de oportunidades para leer y escribir.

Trabajo por funciones.
Todos los participantes elaboran su carta testimonial. En el caso de los que trabajaron con el colectivo docente, éstas pueden ir acompañadas por testimonios de los maestros de grupo.

TAREA 4

Cada participante deberá traer para la próxima sesión, cuatro libros de la biblioteca escolar y/o de aula de categorías y géneros diversos.

LECTURAS DE APOYO

Una relación personalizada*

Para que entiendan hasta qué punto un mediador puede influir en un destino, les daré un primer ejemplo. El de Hava, una jovencita de origen turco que, tras haber vivido hasta la edad de diez años en un barrio marginado de Estambul, fue a dar a Francia, a una ciudad de provincia, donde su padre, albañil, había llegado para probar suerte.

Debido a su ignorancia inicial del francés, Hava estaba muy atrasada en su formación escolar. Y ya se disponía a dejar sus estudios en segundo año de secundaria para buscar un trabajo, como era el deseo de sus padres. Le cedo la palabra:

> Se lo había dicho a mi maestro de matemáticas y él me dijo: "¡Estás loca! En qué podrías trabajar al salir de segundo de secundaria". Y yo le dije: "Sí, pero ya tengo quince años. Voy a salir, voy a trabajar. Voy a hacer un certificado de aptitudes profesionales". Y él me contestó:
> "No. Yo te aconsejo que termines la secundaria para ver, tal vez las cosas cambien". Yo quería mucho a ese maestro [...] Entonces le dije que sí, para darle gusto, y también para ver qué pasaba: "Terminaré la secundaria, así obtendré mi certificado, para mí era mucho en esa época; ahora ya no significa nada". Así que me dije: "Voy a intentarlo y luego me pondré a buscar trabajo". Porque todo el tiempo me habían remachado "trabajar, trabajar". Así, terminaré la secundaria y me dije: "Quiero ir un poco más lejos". Es verdad que me entendía bien con mis maestros [...] Además ellos ya se habían dado cuenta de que la escuela era el único lugar donde yo me sentía bien [...] Eran los únicos que no me decían todo el tiempo: "Tienes que casarte". Además me enseñaban muchas cosas.

Durante todos estos recorridos, Hava encontró apoyo en las bibliotecarias de su barrio:

> Tenía muchos problemas por haber llegado grande a Francia, pero ella me ayudó mucho. Tuve suerte, hay otras que no te ayudan [...] En francés, me corregía mis resúmenes. Me decía: "Mira no se dice así, mejor dilo así". O los errores de gramática. Ella me explicaba. Se daba tiempo para hacerlo. Decía: "De matemáticas, bueno, mejor no me preguntes nada porque..." Me ayudaba mucho. Nunca la olvidaré. O si no, era la documentalista de la biblioteca escolar. Ella me ayudó mucho también. Sobre todo en francés. Como yo tenía muchos problemas en esta materia, debía ponerme al corriente.

Y en la biblioteca, Hava intercambiaba también conocimientos, experiencias, con otros usuarios que, como ella, iban a hacer sus tareas.
Cuando encontramos a esta jovencita vivaz, tenía veinte años. Cursaba el último año de preparatoria, quería ser maestra. Desde entonces ya era animadora intercultural y ayudaba a los niños del barrio a hacer la tarea. También era lectora. En las jornadas anteriores la cité; es a ella a quien le gustaba leer a Victor Segalen, porque le parecía que le devolvía su

* Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* SEP, FCE, México, 2001.

dignidad a la gente sencilla. También nos habló de Agatha Christie, de Shakespeare, de escritores turcos y antillanos, etc. Las cosas no son tan sencillas para Hava: se siente desgarrada entre su deseo de emancipación y el apego a sus padres. Y aunque éstos evolucionan, lo hacen menos rápido que ella. Pero ella está mejor armada para enfrentarse a los obstáculos que encontrará en su camino.
Aquí podemos ver que con el apoyo simultáneo de un maestro, una bibliotecaria y una documentalista pudo modificar su destino.

Tenemos otro ejemplo, el de Zohra. A. Zohra también la nombré ayer; es la muchacha cuyo padre, muy hostil a la cultura letrada, analfabeto, pese a todo "leía" el periódico con asiduidad, a su modo, particularmente para seguir los resultados de las carreras. Escuchémosla:

> Mi vida escolar fue muy difícil, llena de fracasos. Las cuatro llegamos a Francia entre las edades de tres y cinco años. Yo hablaba argelino. Cuando entré a la primaria me costó mucho trabajo adaptarme, y luego sufrí la separación de mi madre. Nos pusieron en los grupos no francófonos que había en la época [...] Chapurréabamos el francés. Pero yo sentía mucho cariño por mis profesores en forma individual. Es decir, adoraba a la maestra, le escribía tarjetas postales que nunca le enviaba. Quería mucho a los maestros porque transmitían cosas, estaban allí, eran personas sensatas, que razonaban, que comprendían, mientras que mis padres no comprendían. Eran adultos diferentes a los que me rodeaban. Me dieron una fuerza. Después de todo había otras personas aparte de los padres, de la vida tradicional en familia. Me ayudaban a abrirme hacia el exterior, al igual que las bibliotecarias. Eran otros adultos que no me consideraban una bebé o una niña que está para hacer el quehacer.
>
> Vivíamos en un capullo familiar muy fuerte. Mis padres nunca recibían visitas, amigos franceses o argelinos [...] Es muy difícil cuando ésa es la única referencia que se tiene de joven. Es como si estuvieras completamente aislada. El libro era la única forma de salirme de eso, de abrirme un poco.

Zohra y sus hermanas le habían arrancado a sus padres el derecho de ir a la biblioteca. Escuchémosla de nuevo:

> La biblioteca fue un hallazgo extraordinario porque modificó el curso de mi vida. Me permitía salir de mi casa, conocer gente, ver cosas interesantes. Escuchaba cosas, porque en las bibliotecas se dicen muchas. Había conversaciones. La biblioteca, para mí, era también un lugar de intercambios, hasta cuando se oía a los pequeñitos reír, jugar, correr por todas partes [...] Era un lugar vivo, donde pasaban cosas. El libro nos lo podíamos llevar a casa y después devorarlo, mirarlo. Fue allí donde verdaderamente leí, devoré, recibí consejos de los bibliotecarios. De inmediato los intercambios fueron agradables. Iba a la biblioteca a leer, por mis libros, a escogerlos, y por el contacto con las bibliotecarias. En verdad era muy importante. No quiero decir que anduviera detrás de ellas, en espera de sus sugerencias; pero con mucha frecuencia ellas podían darme ideas de lectura, y cuando me llevaba algún libro me decían: "Ah, ya leíste éste, te voy a recomendar este otro".
> Hubo mujeres bibliotecarias que me marcaron mucho. Es un trabajo muy femenino. ¡Las mujeres son también las mejores lectoras del mundo a pesar de que tienen menos tiempo que los hombres!.

Zohra soñaba con ser impresora pero, a diferencia de Hava, tuvo que interrumpir sus estudios al terminar la secundaria: se le reprochaban sus malas calificaciones en las materias científicas. La cito nuevamente:

> En francés sacaba buenas notas, el francés me gustaba mucho porque había lecturas. Pero luego me pidieron que aprobara una serie de materias que no eran de lectura, materias científicas, matemáticas, y yo era incapaz de hacerlo. La escuela no fue placentera, no me ayudó, pese a que la lectura era muy importante para mí. Nadie me sacó de apuros. Más bien me dejaron hundir, me orientaron hacia una carrera corta. Así pues, me convertí en secretaria, sin mucha pasión. Asistí al liceo profesional durante dos años para convertirme en secretaria. Seguía yendo a la biblioteca; ya tenía 16, 17, 18 años.

Pero un día, para buena suerte de Zohra, le propusieron que sustituyera a otra secretaria en la biblioteca, y poco a poco decidió convertirse en bibliotecaria. Se formó de manera autodidacta, participó en los concursos respectivos y los aprobó.

Así, para Zohra, la maestra a quien le escribía tarjetas postales que nunca le enviaba tal vez desempeñó, en forma precoz, el papel de destinataria -probablemente sin saberlo-, en un proceso que se asemeja a la transferencia psicoanalítica: es decir, alguien que nos acoge, que recoge las palabras del otro, que es el testigo de su deseo, con quien se establece un lazo parecido al amor. El deseo de Zohra tenía mucho que ver con las letras; es lo que se oye a lo largo de todo su relato, desde las tarjetas postales nunca enviadas hasta su vocación de impresora, desde la pasión por los libros hasta su oficio de bibliotecaria y su deseo actual de escribir. Tal vez el gusto por leer y escribir le nació “por transferencia”, por amor a alguien, como esa maestra, que gustaba de leer y escribir. Y como esas bibliotecarias a las que admiraba, quienes acompañaron y sostuvieron su recorrido personal.

El gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras “verdaderas” es esencial.

TERCERA SESIÓN

MATERIALES DE APOYO

Cuadro. Diagnóstico de la biblioteca escolar y de aula

Acervo	Ubicación (describir)	Está disponible ¿por qué?	Está accesible ¿por qué?	Qué se puede hacer para mejorar su accesibilidad
Biblioteca escolar				
Biblioteca de aula				

Cuadro. Responsabilidades para el cumplimiento de los servicios bibliotecarios mínimos

Servicios bibliotecarios mínimos	Qué le corresponde hacer al **directivo como mediador**	Qué le corresponde hacer al **asesor técnico como mediador**	Qué le corresponde hacer al **docente de grupo como mediador**	Qué le corresponde hacer al **maestro bibliotecario escolar.**
1. Organización del acervo e información permanente a los lectores				
2. Préstamo interno y a domicilio.				
3.Lectura en el local de la biblioteca.				
4.Lectura en voz alta por parte del maestro bibliotecario, a grupos o individual, en la biblioteca o en el aula				
5.-Asesoría a los lectores (alumnos, docentes, padres de familia) en labores de investigación o en búsquedas específicas.				
6.Asesoría sobre búsquedas de material externo a la biblioteca escolar				
7.-Vinculación con los espacios sociales de circulación de la palabra en la comunidad				
8.- Organización de actividades de apoyo al proyecto escolar de formación de lectores, con participación de la comunidad.				
9.- Apoyo al colectivo docente en sus actividades de investigación y de desarrollo del lenguaje.				
10.- Presentación y promoción periódica de determinados materiales con las necesidades y momentos de la escuela.				

TAREAS

TAREA 1

Con base en la información recabada en el cuadro *Responsabilidades para el cumplimiento de los servicios bibliotecarios mínimos* trabajado durante esta sesión, cada participante se comprometerá a asumirse como mediador desarrollando tres acciones de acuerdo a su ámbito de responsabilidad, a fin de pasar de la disponibilidad a la accesibilidad para garantizar que la biblioteca esté en movimiento.

Considerar

Trabajo por niveles

En el caso de preescolar, es deseable considerar la participación de madres y padres de familia.

Trabajo por funciones

El maestro de grupo debe dirigir sus acciones a la biblioteca de aula e invitar al colectivo escolar a participar en el cumplimiento de los servicios bibliotecarios mínimos en la escuela.

Los directivos y asesores acordarán con el colectivo docente las actividades para lograr los servicios bibliotecarios mínimos en la escuela.

TAREA 2

Cada participante elabora una carta testimonial relatando su experiencia de haber implementado las tres acciones de a cuerdo a su ámbito de responsabilidad.

TAREA 3

El profesor elige un tema de los que abordará en su programa escolar en quince días. Para que resulte la actividad, debe ser un tema general –amplio-. Pedirá a sus alumnos que, en la biblioteca escolar y de aula investiguen sobre el tema seleccionado, con la libertad para escoger libros de distintos géneros. Además de la búsqueda libre, el maestro debe programar visitas a la biblioteca escolar; puede incluir otras bibliotecas como la pública y la familiar. La planeación de esta actividad se diseñará en la siguiente sesión, pero es deseable que los alumnos comiencen a acercarse a investigar sobre el tema.

Considerar

Trabajo por niveles

En el caso de preescolar, es importante que los alumnos ubiquen dónde encontrar información sobre el tema seleccionado, acompañarlos a que se inicien en la indagación de libros y se habitúen a buscar en su biblioteca sobre otros libros que hablan del mismo tema. Procuramos que sepan que la biblioteca tiene entre sus funciones ofrecer libros para los temas que corresponden a su aprendizaje. Invítelos a que pregunten a sus papás sobre el tema escogido. Que indaguen si en sus casas hay libros, láminas, revistas, u otros materiales que traten el tema. Incluso, proponga a los papás y mamás que se animen a visitar con sus hijos la biblioteca pública construyendo una relación con ésta.

Todos los demás niveles, que identifiquen a la biblioteca como un recurso de apoyo para este y otros temas que les toca abordar. Que las bibliotecas pasen de estar disponibles a ser accesibles por medio de la acción de todos.

Trabajo por funciones

Los maestros ante grupo anuncian a sus alumnos el tema que se va abordar durante la próxima sesión. Los invitan a indagar en los libros de distintos géneros que conforman tanto la biblioteca escolar como la de aula, sobre el tema seleccionado y que tomen nota de la información que están encontrando. Los directivos y asesores acordarán con el colectivo docente el tema que habrán de abordar entre ellos. Cada docente del colectivo determinará el tema de su programa escolar que va a trabajar con sus alumnos.

TAREA 4

Cada participante trae para la próxima sesión, tres libros informativos y tres libros literarios de categorías diferentes, de la colección Libros del Rincón. Para identificar las categorías consultar en el material del participante de la cuarta sesión la lectura *Clasificación de las series de Libros del Rincón por categorías*.

LECTURAS DE APOYO

Cambiar la relación con el libro y la lectura*

"Espérese maestra un ratito, ya mero se acaba".

En una escuela rural unitaria se logró hacer funcionar la biblioteca del salón. Casi a diario los niños se llevan libros de cuentos a su casa, inclusive los que aún no pueden leer solos, para que los hermanos mayores se los lean. Esos niños ya no tienen miedo de enfrentarse con cuentos con muchas letras y pocas ilustraciones.
En el mes de marzo el maestro llega con un cuento de esos, *El Manchas*, Es un cuento grande, con muchas letras, y doce capítulos. Pregunta quién quiere leer en voz alta un capítulo. Cinco niños se proponen como voluntarios. Jesús –de 3er. Año- disputa el primer lugar, y argumenta así: "Yo leo, es que yo no sé leer bien... para enseñarme".
Jesús comienza y le siguen otros once niños, leyendo un capítulo cada uno. La actividad se hace casi interminable, por la lectura penosa y entrecortada de varios de los niños. Dos de ellos –Jaime y Mauricio- parecen ya desesperados porque el cuento no termina nunca. Es casi seguro que no comprenden casi nada de lo leído –ni los lectores ni los escuchas. Sin embargo, cuando llegan al final, tres de los niños disputan entre sí para lograr el privilegio de llevar el libro nuevo a sus casas.

Lograr el acercamiento al libro y el interés por la lectura no es tarea de un solo día ni es el producto de una única actividad. Puede objetarse que el maestro dedicara tanto tiempo a hacer leer en voz alta un libro tan grande. Sin embargo, lo que este breve registro muestra es que los niños han perdido el miedo a la lectura, saben que "se aprende a leer leyendo" y, como Jesús lo argumenta, quienes aún no saben leer bien son quienes más necesitan la oportunidad de poder hacerlo. Un libro que se leyó pero que no se entendió puede, sin embargo, seguir siendo un objeto interesante: estos niños saben que es posible volver a leerlo para tratar de entenderlo. Leer en la escuela y seguir leyendo fuera de la escuela , son actividades necesarias para el lento proceso de la construcción de un lector que no deje de leer cuando haya terminado su escolaridad.

Verónica de 12 años, es una niña de 5° grado de otra escuela rural, a quien no le gusta leer en voz alta. La maestra estableció una regla en el salón: "quien acabe su tarea puede ir al rincón de la biblioteca y entretenerse con los libros hasta que los demás terminen". Un día del mes de octubre, cuando Verónica terminó su tarea antes que los otros compañeros, fue al rincón de la biblioteca y tomó, por iniciativa propia, uno de los Libros de Polidoro. Se puso a leer en voz alta (pero para sí misma) el cuento de "La lechera y el cántaro". Casi sin darse cuenta, Verónica se vio rodeada de dos de sus compañeros más pequeños que se acercaron para escucharla, mientras hacían comentarios sobre las imágenes. Ella les leyó los dos cuentos siguientes, el de "El carretero y Atlas" y el de "El labrador y sus hijos". La maestra invitó a todos los niños para cantar fuera del salón. Ricardo, uno de los niños que escuchaban la lectura de Verónica, le dije: "Espérese maestra un ratito, ya mero se acaba",

* Ferreiro, Emilia (comp.). *Haceres, quehaceres y deshaceres.* Libros del Rincón, SEP, México,

pero ninguno de los tres salió a cantar... Cuando los demás regresaron al salón, los encontraron hojeando otro libro de cuentos.

Seguramente la actitud de Verónica hacia la lectura en voz alta cambió desde ese día. Una cosa es leer en voz alta, a pedido de la maestra, y otra muy diferente es descubrir que la propia lectura en voz alta puede ser atractiva para otros compañeros. ¡Qué bueno es que la maestra descubra la importancia de esos momentos privilegiados! ¿Qué hubiera pasado si la maestra hubiera insistido en que todos salieran a cantar?

¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?*

ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR en la escuela involucra a varios sujetos diferentes y distintos contextos. En primer lugar, por supuesto, al maestro; también a todos los niños del aula, a los otros docentes y grupos escolares, a los familiares. A continuación veremos algunas formas de intervención con las cuales cada uno de ellos puede contribuir al proceso de aprendizaje del lenguaje escrito de los niños.

El maestro

Ha habido posiciones educativas ampliamente difundidas a lo largo de los años que asignaban al maestro la función de centralizar y transmitir la información a los niños, destacando la importancia hegemónica, casi absoluta, de su actuación. A los niños les correspondía ser sujetos pasivos y acatar las directrices e indicaciones del docente.

Desde el inicio del siglo XX, y especialmente durante las últimas décadas, se han dado a conocer concepciones educativas que ponen en tela de juicio la postura antes citada y hacen nuevas propuestas acerca de la función docente. En algunos casos, como en todo planteamiento contestatario, se adopta el punto de vista opuesto: el maestro como una figura apenas complementaria, casi secundaria o incluso pasiva, que deja el protagonismo a los niños y se limita a llevar a cabo las iniciativas y propuestas de éstos. Sin embargo, reivindico al maestro como la figura clave en la dinámica del aula: es el profesional que articula el trabajo educativo y coordina el proceso de enseñanza. No tiene "el rol de mero espectador de un proceso que el niño iría desplegando paulatinamente, porque entenderlo así sería contradecir las hipótesis teórica fundamentales que sustentan esta concepción".[3] De manera que, según las aportaciones más recientes del campo de la educación, no habría una disminución de su función, sino un cambio cualitativo de ésta. Además, dado el espacio fundamental que en la vida escolar debe otorgarse a los niños –y a cada uno individualmente-, podría decirse que la tarea de otorgárselo, y ver cómo hacerlo, es una de las funciones docentes. En definitiva, lo que sucede en un aula está determinado, casi en su totalidad, por las decisiones del maestro.

Ahora bien, en función de la temática de este libro me referiré exclusivamente al papel del maestro como alfabetizador. Al respecto, en esta sección comentaré específicamente la estrategia fundamental en esa función: *hacer evidente su propio interés y placer por leer y por escribir.*

Es prioritario que el maestro se muestre ante los niños como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades. Porque, especialmente en las regiones donde el maestro es uno de los pocos sujetos

---

* Nemirovsky, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Maestros y enseñanza, Editorial Paidos, 1999, México, pp. 59-95.

[3] D. Lerner y A. Palacios, *El aprendizaje de la lengua escrita en el aula*.

avanzados en el proceso de alfabetización con los que los niños interactúan, sería utópico suponer que si dicho maestro lee y escribe escasamente y con desagrado, los niños podrán establecer un vínculo con la lectura y la escritura que sea sustancialmente diferente.

Los docentes no solemos aceptar con facilidad nuestras propias dificultades y resistencias ante la lectura y la escritura; parecería que, por ser enseñantes, tendríamos que dominar con soltura ambas actividades y, además, disfrutarlas. En realidad no necesariamente es así; y no lo es porque provenimos de una historia escolar que, por sus características, en la mayor parte de los casos no ha desencadenado un vínculo altamente positivo con leer y escribir. Justamente una de las causas de las tendencias actuales de cambio educativo en relación con este tema es que los métodos transmisivos distancian al sujeto del lenguaje escrito, fomentan una relación conflictiva y dan por resultado un escaso –o nulo- deseo de leer y de escribir, lo cual a su vez se traduce en un reducido dominio de esas acciones. Para no reproducir estas situaciones estamos intentando modificar sustancialmente la manera de asumir el acto lector y el acto escritor desde la escuela. Pero, mientras esto se logra, sería deseable que cada maestro pudiera *trabajar* sobre sus propios vínculos con la lectura y la escritura, o al menos hablar de ellos.

Es en el ámbito de la escritura donde con mayor frecuencia se expresan esas dificultades. El maestro expresa su malestar y disgusto con más facilidad cuando debe entregar una memoria, un informe o una reseña, que si se trata de leer un texto. Aunque se debe admitir que a veces abordar, por ejemplo, la revisión de ciertos materiales bibliográficos tampoco es estimulante para muchos profesionales de la educación (ni, seguramente, para otros profesionales). Me parece decisivo que estos temas puedan hablarse, que sea posible comentarlos opinar sobre ellos, contar experiencias relacionadas e incluso aceptarlos con sentido del humor.

Entonces, como ya se dijo, si bien es decisivo que el maestro se muestre ante los niños como un usuario habitual y deseoso de la lectura y de la escritura, también es fundamental que lea y escriba en el aula, y que comente con los niños los actos lectores y escritores que realiza fuera de la escuela. ¿Cómo puede hacerlo si no los realiza con frecuencia? Durante un seminario de formación de maestros se hablaba en una ocasión de este tema y, cuando se propuso a los participantes que asistieran a la escuela cotidianamente con un texto bajo el brazo, con el texto que estuviesen leyendo en ese momento –una novela, una revista, un libro de poesía, un artículo especializado, etc.- para que los niños vieran que el maestro lee, es decir, que no sólo enseña a leer sino que también lee, una de las maestras dijo: “Mira, ya no leo tanto. ¡No todos los días estoy leyendo libros o revistas! Pero estoy de acuerdo en lo que dices y en que puede ser importante para los niños, entonces podría, por ejemplo, antes de entrar al aula, ir todos los días a la biblioteca de la escuela, coger un libro y luego entrar a la clase.” Lo mejor de esta intervención –además del nivel de apertura que denota la maestra respecto a la propuesta didáctica que se hacía- es la naturalidad con la cual expresa sus hábitos de lectura. Sí, desde luego; incluso podría suceder que si algún niño le preguntara al respecto, leyera dicho texto para satisfacer esa demanda.

La revisión del docente de su propio vínculo con la lectura y la escritura contribuye a mejorar su relación con el lenguaje escrito y a ser un buen modelo de usuario ante los niños.

En muchos sectores sociales, los niños no tienen ocasión de ver a los adultos leyendo y escribiendo; sólo lo hacen sus compañeros de escuela o sus hermanos que están escolarizados. De manera que esos niños suponen, con frecuencia, que leer y escribir es una actividad de la escuela y para la escuela, y que cuando uno ya no asiste a ella abandona esas actividades definitivamente. Si, además, el maestro no evidencia que lee y escribe –sólo se dedica a enseñar a hacerlo-, se confirma la hipótesis de los niños, que podría expresarse así: "Ya ves, los mayores no leen y escriben, hay que dejar de ser niño para librarse de esto." De manera que no sólo es decisivo que los niños vean el sentido y obtengan placer al participar en las situaciones escolares de lectura y de escritura, también es fundamental que verifiquen que los adultos –al menos algunos adultos- continúan haciéndolo toda la vida.

Así, partiendo de la importancia que tiene compartir con los niños los propios actos lectores y escritores, por ejemplo, si lleva al aula la novela que esta leyendo, el maestro podrá mostrarla a los niños, comentarles de qué se trata, lo que más le ha gustado de ella, las causas por las cuales tomo la cisión de leerla; e incluso podría comentarles que la noche anterior no podía dejar de leer atrapado por el texto. Cualquier actitud que ponga en evidencia el placer que la lectura ejerce sobre el maestro redundará en beneficio del vínculo entre los niños y la lectura. Es deseable leerles en voz alta algún párrafo seleccionado por su belleza estética o porque es interesante, gracioso, emocionante, o por algún otro motivo.

Pilar, una maestra que participó en un seminario de formación de profesores, comentó en una sesión de trabajo que estaba leyendo el libro *Paula*, de Isabel Allende. Su hija tenía tres años y, una tarde, mientras la pequeña estaba jugando, ella se sentó decidida a avanzar en la lectura del libro; unos minutos después su hija se acercó y, sentándose en las piernas de su madre, le pidió: "Léeme." Pilar leyó en voz alta un par de párrafos y luego le propuso que interrumpieran la lectura para preparar juntas la cena. Unos días más tarde se presentó una situación similar cuando, apenas la pequeña vio a su madre dispuesta a retomar la lectura del libro, le dijo: "¡Espérame, espérame que ya voy!" No todos los niños tienen familiares que leen y que están dispuestos a compartir sus actos lectores con ellos; pero el maestro puede hacerlo con todos los niños de su grupo escolar.

También deseable ofrecer a los pequeños algunas referencias acerca del autor o la autora de los libros que se llevan al aula. O comentarles cuando, tras haber leído y disfrutado plenamente cierta novela, busque otras obras del mismo autor. De esa forma, los niños se van familiarizando con la autoría como característica de los texto, y van conociendo autores de diferentes épocas, de distintos tipos de texto, de diferentes estilos y corrientes, al mismo tiempo que se van constituyendo ellos mismos en autores.

Ahora bien, este tipo de experiencia no se limita a las novelas. El maestro lleva el periódico del día, comenta una noticia que considera pertinente y lee en voz alta el titular, un párrafo de la noticia o el fragmento de alguna columna de opinión escrita por un periodista conocido. En el caso de una revista pedagógica, expresa ante los niños su punto de vista acerca de algún artículo que le haya parecido significativo. De un recetario, muestra una receta que haya utilizado recientemente. Es decir, se trata de compartir los propios actos lectores de diferentes tipos de texto y en distintas situaciones.

Con la escritura ocurre algo similar: el docente muestra a los niños algún texto propio, comenta y consulta algunas dudas que le haya suscitado su producción. Aunque sea una memoria, un informe o una planificación, es posible seleccionar fragmentos, un título, o una expresión utilizada en dicho texto, y someterlos a la consideración del grupo. Por un lado, como se dijo, para que los niños se den cuenta de que el maestro escribe –no sólo enseña a escribir- y, por otro lado, porque tal vez aporten alguna alternativa interesante al propio texto.

Cabe hacer aquí una observación sobre la lectura en voz alta a los niños una de las tareas docentes fundamentales, y que no finaliza cuando los niños ya saben leer por sí solos, consiste en leerles, leerles en voz alta; y esto vale para cualquier nivel o ciclo educativo. Cuando el maestro lee en voz alta –y siempre lee textos que despiertan en él auténtico interés, placer, emoción o entusiasmo-, los sujetos (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) están leyendo a través de su voz, mediatizada por el texto que tiene en las manos. Es una de las situaciones más significativas de la enseñanza de la lectura.

Un profesor de escuela secundaria que durante veinte años de docencia había trabajado *El Lazarillo de Tormes* comentó que nunca lograba que los jóvenes de su clase se entusiasmaran con la lectura de este texto, aunque él sentía verdadera atracción por la obra. Durante un curso escolar reciente decidió leerla en voz alta en fragmentos sucesivos –en lugar de indicar a los alumnos que la leyeran-. El resultado fue absolutamente sorprendente: hubo varios alumnos que comenzaron a esperarlo en la puerta del aula para preguntarle si proseguiría la lectura y, en más de una ocasión, también hubo quienes *le pidieron permiso* para avanzar la lectura fuera del horario de clase. ¿Por qué sucedió esto? Porque a través de la lectura en voz alta el profesor logró comunicar la emoción que en él suscitaba el texto; es obvio que lo escrito era idéntico a lo que habían encontrado los grupos de jóvenes de los veinte años precedentes, pero este grupo había hallado a un sujeto – su profesor- fuertemente ligado a la obra, y esto cambió drásticamente la manera como ellos establecieron ese vínculo. En una de sus obras, Albert Camus narra una situación de la etapa final de la escuela primaria que si vincula con lo antedicho:

> Sólo escuchaba con toda el alma una historia que su maestro leía con toda el alma. [...] Y el día, al final del año, en que, habiendo llegado al término del libro, el señor Bernard leyó con voz más sorda la muerte de D., cuando cerró el libro en silencio, confrontando con su emoción y sus recuerdos para alzar después los ojos hacia la clase sumida en el estupor y el silencio, vio a Jacques en la primera fila que lo miraba fijo, la cara bañada en lágrimas, sacudido por sollozos interminables, que parecían no cesar nunca.
>
> -Vamos, vamos, pequeños –dijo el señor Berrnard con la voz apenas perceptible, y se puso de pie para guardar el libro en el armario, de espaldas a la clase. [4]

Agregaría, para cerrar esta sección, una observación sobre el fragmento transcrito: el maestro no pregunta acerca de lo leído. E incluso, en otro fragmento del libro, el autor

[4] A. Camus, *El primer hombre*.

escribe: “Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista. “Me interesa señalar este papel del maestro porque en la postura transmisiva el maestro era el único encargado de dar la totalidad de la información, pero como postura contestataria parecería que el maestro que asume una postura innovadora pregunta; deja de ser informante, para pasar a ser interrogado. El maestro que fundamentalmente informa –como si fuera poseedor de todo el saber- aparece como si estuviera interesado por el tema de trabajo, pero a la vez se muestra ajeno a las interpretaciones e hipótesis de los niños. Sin embargo, el maestro que fundamentalmente pregunta parecería interesado por las ideas de los niños, pero a la vez se muestra ajeno al tema de trabajo –como si no tuviera puntos de vista propios, intereses, vínculos con dicho tema, conocimientos-. No se trata de *dar* siempre la información ni tampoco de hacer sucesivas preguntas a los niños; más bien, su tarea consistiría en, además de propiciar la participación de los alumnos, a veces informar, otras opinar, en ocasiones comentar, o reflexionar en voz alta, comunicar las propias contradicciones y hallazgos, los propios deseos y dudas.

Interacción entre los niños del grupo escolar

Las propuestas educativas que propician la interacción entre los niños de la clase son cada vez más frecuentes y hoy en día los docentes coinciden en que la interacción ayuda a los niños “a tomar conciencia del punto de vista de los demás, para que aprendan a negociar y, si es necesario, a renunciar a sus propias posiciones, o a demorar la satisfacción de sus intereses personales en beneficio de un objetivo colectivo”;[5] también aceptan qué así “los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc., todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común”.[6] Estos planteamientos fueron indagados y confirmados por Anne-Nelly Perret-Clermont, quien afirma: “En determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista, puede producir la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual.”[7]

En el ámbito de la alfabetización, Ana Teberosky es pionera en el tema:

> El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, nosotros consideramos que la situación grupal que supone el

[5] I. Solé, “Reforma y trabajo en grupo”.

[6] E. Martí, “Trabajamos juntos cuando...”

[7] A.- N. Perret-Clermont, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*.

> aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos saber aprovechar. [...] Esta situación privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus intercambios.[8]

Por su parte, Ana María Kaufman destaca en su libro –incluso desde el nombre de uno de sus capítulos: "Yo te doy, tu me das, él me da..." –la importancia de la interacción entre los niños como fuente de conocimiento.[9]

Por consiguiente, en muchas aulas los niños trabajan en equipos. Pero, dando por descontadas las virtudes de organizar situaciones de interacción entre los niños en el aula, quisiera hacer algunos comentarios al respecto.

A veces parece que es suficiente que los niños estén sentados en pequeños grupos –cuatro o seis niños por mesa- para considerar que trabajan en equipos; a veces, además, los lugares son prácticamente fijos e incluso los más pequeños tienen los nombres escritos y pegados en sus respectivos lugares. Sin embargo, cuando se habla de la importancia que tiene el trabajo en equipo en el aprendizaje, no se está pensando en que los niños se sienten alrededor de la misma mesa, sino en que compartan una tarea común, como lo plantea Eduard Martí.[10] Desde mi punto de vista, al respecto hay cuatro variables que podríamos considerar:

1. *Quién organiza la constitución de los equipos.* No hace mucho tiempo consideraba que lo deseable era que los propios niños escogieran a sus compañeros de equipo. Pero después de observar y analizar experiencias de ese tipo he notado las implicaciones negativas (más que ventajas) de esto; entre otras están las siguientes: cuando los niños escogen por sí mismos a los compañeros de equipo siempre quedan algunos que nunca son elegidos y a quienes luego el maestro debe incluir en algún equipo ya constituido (¿qué tal se sentirá ser siempre el *sobrante* de un grupo?); hay niños que en cualquier situación desearían agruparse con ciertos compañeros de clase, pero este deseo no necesariamente es recíproco (¿qué tal se sentirá que la persona con quien uno desea estar, nunca, quiera estar con uno?); algunos niños, por sus características personales, *siempre* son elegidos o los demás les encomiendan la tarea de escoger -¡vaya responsabilidad!- (¿qué tal se sentirá recibir cotidianamente un trato diferente del que se da a la mayoría, no saber en qué consiste pasar inadvertido?). Por razones expuestas, cada vez con mayor fuerza considero deseable que el maestro asuma la constitución de los equipos. Esto no es nada fácil, dado que implica el reto de hacerse cargo de las dificultades inherentes a la interacción de los niños, que, como cualquier otra, es necesariamente compleja. El nivel de responsabilidad que implica y las connotaciones que tiene son demasiadas para delegar esta tarea en los niños. Esto no significa que los niños jamás deban agruparse de acuerdo con sus propios criterios, sino que este caso

---

[8] A. Teberosky, "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal".

[9] A:M: Kaufman, *La lecto-escritura y la esucuela*.

[10] E. Martí, "Trabajamos juntos cuando..."

será una situación esporádica, excepcional, que incluso puede servir al maestro para revisar cómo evolucionan las relaciones internas en su grupo.

2. *Cuántos sujetos participan en cada equipo*. Es deseable que los equipos estén constituidos por dos o tres niños. Cuando el equipo es más numeroso, la tarea suele terminar como responsabilidad de dos o tres, y los miembros restantes no adoptan un nivel de compromiso equivalente. Esto no sólo puede ocasionar conflictos internos, sino que también pone en evidencia la heterogeneidad de la participación y, por lo tanto, lo inadecuado de considerar que la tarea fue realizada por el equipo como tal, y de otorgar rangos de equivalencia cuando no los hubo. Es sumamente difícil organizar una tarea con un equipo más numeroso cuando se intenta que todos participen con responsabilidades equivalentes.

   En el caso específico de la escritura, escribir un texto entre dos –o tres- puede ser un reto muy interesante; hacerlo entre más sujetos es de una complejidad casi inabarcable. Lo anterior obedece a que no se trata de que cada uno escriba un fragmento de texto para luego revisar y contrastar con otros lo escrito (para esto pueden aprovecharse las situaciones interequipos), sino de *escribir juntos*; en cada equipo se intenta producir el texto conjuntamente, lo cual sólo es posible en parejas o, por mucho, en tríos.

3. *Con qué criterios se selecciona a los miembros de los equipos*. Sería deseable utilizar diferentes criterios para seleccionar a los miembros de los equipo, es decir, que no hubiera *un* buen criterio, sino que el buen criterio sea variar. Así el docente asumirá una actitud exploratoria, de indagación, de aprendizaje, y eso mismo lo llevará a buscar opciones diversas. De manera que, por ejemplo, según el nivel de dificultad que tenga la tarea, en unas ocasiones puede agrupar a los niños por similitud de posibilidades, en otras buscando reunir heterogeneidades extremas, en otras por proximidades relativas. También puede optar por guiar su selección en función de las relaciones afectivas que haya en el grupo, pero no siempre del mismo modo: a veces en dúos o parejas muy ligados afectivamente, otras veces eligiendo a aquellos que casi nunca interactúan espontáneamente, etc. Se trata de estar atento ante cada tipo de situación para recoger la información que los equipos –en distintas composiciones y, por lo tanto, en sus diferentes modos de interactuar- vayan poniendo en evidencia. Así se ahonda en el conocimiento del papel de la interacción en el aprendizaje, sus variantes y peculiaridades.

4. *Qué duración o permanencia tiene un equipo*. La permanencia de un equipo debería ser la del tiempo que demanda la tarea emprendida. Es decir, la propuesta consistiría en que prácticamente para cada tarea se constituyeran equipos diferentes. La experiencia de interactuar con diferentes sujetos al emprender tareas comunes implica que cada uno aprende tanto diferentes estrategias de interacción como de los saberes de los demás y, al mismo tiempo, fomenta el propio conocimiento.

   Vale la pena explicar esto un poco más: cuando un equipo es estable e interactúa cotidianamente, entre los dos o tres sujetos que lo componen se va armando un entramado de relaciones que se consolida y da lugar a formas casi estáticas de interacción –cada uno sabe cómo convencer a lograr que el otro abandone el debate, cuáles son los argumentos o recursos más consistentes de que disponen él y el compañero-. Por eso es sumamente enriquecedor tener la oportunidad de interactuar con sujetos diferentes, porque las estrategias propias de la interacción se amplían y se ponen a prueba.

Cuando un equipo es estable, cada miembro sabe cuáles son los *lados fuertes* de cada uno y éstos suelen aprovecharse internamente. Así, por ejemplo, a quien mejor se desempeña en el dibujo se le encomienda elaborar la ilustración o imagen cuando la tarea emprendida incluye alguna; a quien mejor domina el sistema de escritura se le asigna *poner en el papel* el texto producido –en consecuencia, quien dibuja mejor avanza en el dominio del dibujo y quien conoce mejor el sistema de escritura avanza en dicho dominio-. En casos así, el resultado es que quien mejor se desempeña en un ámbito sigue avanzando y quien lo hace con menos facilidad recibe menos oportunidades para progresar en él. Ahora bien, si la composición de los equipos cambia, posiblemente quien mejor dibuja en un equipo no sea el que mejor lo haga en otro, pero quizá sí destaque por otro tipo de conocimiento. La importancia de rotar en diferentes equipos radica en que los *lados fuertes* se complementen de distinta forma en las distintas interacciones.

Cuando un equipo es estable, hay muchos sobreentendidos, de manera que cada vez es menos necesario explicitar ciertas opiniones, ciertos criterios o determinada información, Mientras que, al interactuar con diferentes sujetos, cada miembro se ve en la necesidad de comunicar, argumentar, justificar sus puntos de vista, de acuerdo con las circunstancias. En definitiva, esto promueve su propio conocimiento, pues tiene que explicar qué sabe y cómo piensa, debe fundamentarlo y así evoluciona, al mismo tiempo, en el proceso de toma de conciencia.

Servicios bibliotecarios mínimos
Organización del acervo e información permanente a los lectores Los libros de la biblioteca están ordenados y hay una lista. ¡siempre puedo saber dónde encontrar cada uno!
Préstamo interno y a domicilio Si un maestro o un niño quiere usar un libro en su clase, nomás lo pide, lo apuntan y se lo lleva. ¡Me quiero llevar libros a mi casa! Si los pido, me los prestan hasta por 15 días.
Lectura en el local de la biblioteca La biblioteca de mi escuela, aunque es chiquita, es un buen lugar para estar un rato leyendo tranquilamente
Lectura en voz alta por parte del maestro bibliotecario, a grupos o individual, en la biblioteca o en el aula Lo mejor de todo es cuando nos leen cuentos en el salón, en el patio o en la biblioteca.
Asesoría a los lectores (alumnos, docentes, padres de familia) en labores de investigación o en búsquedas específicas Cuando nos dejan tarea de investigar, siempre miro a ver si hay algo en la biblioteca. ¡Con un poco de ayuda, casi siempre encuentro cosas nuevas!
Asesoría sobre búsquedas de material externas a la biblioteca escolar Y cuando en la biblioteca no hay lo que necesito... pues me dicen dónde buscar.
Vinculación con los espacios sociales de circulación de la palabra en la comunidad Y cuando hay algo especial en el barrio o en la comunidad ¡siempre participamos!
Organización de actividades de apoyo al proyecto escolar de formación de lectores, con participación de la comunidad Me encanta cuando hay invitados en la escuela, viene mucha gente a platicarnos cosas.
Apoyo al colectivo docente en sus actividades de investigación y de desarrollo del lenguaje Los profesores usan un montón de libros y materiales para dar sus clases. Si no los encuentran en la biblioteca, se van al Centro de Maestros, entre ellos siempre se ayudan a buscar.
Presentación y promoción periódica de determinados materiales relacionados con las necesidades y momentos de la escuela Cada mes sacan algunos libros especiales de la biblioteca y con esos leemos, escribimos y hacemos muchas actividades.

CUARTA SESIÓN

MATERIAL DE APOYO

Cuadro. Temas que podemos encontrar en los libros

Libros informativos	Libros literarios
Temas	Temas

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Nombre:

Propósitos:

Secuencia:

Libros de apoyo:

Recursos de apoyo:

Recomendaciones:

Lugar:

Fecha:

Duración de la mediación:

Responsables de la actividad:

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación

Nombre:

Propósitos:

Secuencia:

Libros de apoyo:

Recursos de apoyo:

Recomendaciones:

Lugar:

Fecha:

Duración de la mediación:

Responsables de la actividad:

TAREAS

TAREA 1

Desarrollar en la biblioteca escolar y/o de aula que le corresponde, la actividad diseñada para tenerla clasificada con el código de colores por género y categorías. Clasificar la biblioteca escolar y/o de aula de acuerdo a la actividad que cada uno diseñó durante la sesión.

Considerar

Trabajo por niveles.
En el caso de preescolar y primer ciclo de primaria, los padres de familia pueden participar en la clasificación de los libros con el código de colores. De ser posible se les puede invitar a clasificar la biblioteca familiar empleando el mismo código.
En el caso del segundo y tercer ciclo de primaria y en secundaria, es recomendable que los alumnos participen en la clasificación y organización de su biblioteca como una de las acciones que se requieren para hacerla accesible

Trabajo por funciones
Los participantes que no están ante grupo, acordar con el colectivo para clasificar la biblioteca de la escuela, asimismo, tomar los acuerdos necesarios para que cada uno de los docentes se haga responsable de clasificar su biblioteca de aula

TAREA 2

Desarrollar la actividad diseñada para la sesión donde se escogió un tema del programa escolar.

Considerar

Trabajo por niveles
Recuerde que los niños ya indagaron en la biblioteca. Previo a la exposición, abrir el espacio para que los alumnos se expresen y compartan al grupo acerca de sus hallazgos en la biblioteca.
Para preescolar y primer nivel de primaria, invítelos a que comenten lo que aprendieron o sintieron al estar buscando en la biblioteca, cómo le harían para buscar nuevamente si usted cambia de tema, en fin.
Para todos los niveles. Fomente la participación de los niños hacia la biblioteca. Durante la exposición, recupere sus comentarios para enriquecer el tema, aclare dudas, e invite a que se acerquen a la biblioteca las veces que sea necesario para este y otros temas

Trabajo por funciones
Los maestros ante grupo desarrollan la actividad del tema de su programa escolar con sus alumnos.
En el caso de participantes que trabajan con un colectivo escolar, pedir a éstos que desarrollen la actividad con sus alumnos. El participante escogerá una escuela para ir de observador y registrar la sesión.

TAREA 3

Elaborar una carta testimonial en la que se reseñe la experiencia de mediación. No olvidemos las características que debe tener la carta testimonial.

Considerar

Trabajo por funciones

Cada participante al curso escribe una sola carta para registrar ya sea la actividad de clasificación de libros por género y categorías o la actividad de utilizar la biblioteca para enriquecer el tema del programa escolar.

En el caso de los participantes que asistieron como observadores en esta última actividad, su carta estará dando cuenta de la sesión que observaron. Con los integrantes del colectivo que atiende, pedirles una carta de la experiencia de su actividad.

LECTURAS DE APOYO

Clasificación de las series de Libros del Rincón por categorías.

Cada una de estas categorías se definen de la siguiente manera:

AL SOL SOLITO / PASOS DE LUNA

INFORMATIVOS

La naturaleza
Materiales sobre las características de los seres vivos, los espacios donde éstos se desarrollan, las condiciones ambientales, los fenómenos y eventos naturales que influyen en los seres y su entorno.

El cuerpo
Materiales que describan o expliquen el funcionamiento del cuerpo, los cambios que se experimentan, los modos de mantenerlo en buenas condiciones y de preservar la salud.

Los números y las formas
Materiales que introduzcan o desarrollen conceptos básicos de aritmética y /o formas geométricas y conjuntos con base en la experiencia cotidiana o con aplicación a problemas sencillos de la vida diaria.

Los objetos y su funcionamiento
Materiales que despierten el interés por el origen, el empleo, los mecanismos y posibilidades de desarrollo de los objetos que nos rodean.

Las personas
Relatos de no ficción sobre personajes importantes o notables de la historia y el presente, sus acciones, sus relaciones e influencia en el contexto social.

Las historias del pasado
Materiales que despiertan el interés por los sucesos del pasado, tanto de la vida cotidiana como de los que representan mitos nacionales o mundiales.

Los lugares, la tierra y el espacio
Materiales que describen las características físicas de nuestro planeta, que nos ayudan a conocer las diferentes regiones del país y el mundo; sus cambios y fenómenos; el espacio y los cuerpos celestes.

Las artes y los oficios
Materiales que buscan desarrollar la creatividad y estimular el aprecio en los niños por habilidades técnicas y artísticas (pintura, música, danza, jardinería, cocina, etc.).

Los juegos, actividades y experimentos
Libros que despiertan la curiosidad por experimentar y que fomentan el gusto por la investigación y los descubrimientos.

Las palabras
Materiales que mediante definiciones e imágenes ayudan a conocer nuevos conceptos y a reflexionar sobre los hábitos comunicativos.

LITERARIOS

Cuentos de aventuras y de viajes
Narraciones de hechos emocionantes, desafíos y hazañas; historias sobre viajes a lugares distantes, fantásticos o desconocidos.

Cuentos de humor
Relatos que por medio de imágenes, juegos de palabras o situaciones ingeniosas muestran una forma alternativa de interpretar el mundo y la vida.

Cuentos de misterio y de terror
Relatos que emplean elementos de lo desconocido y sobrenatural para crear una atmósfera de suspenso y sorpresa.

Cuentos de la vida cotidiana
Relatos que permiten identificar aspectos de la propia rutina en diferentes personajes y situaciones que llevan a descubrir que las cosas sólo aparentemente resultan sencillas.

Cuentos históricos
Relatos cortos que apoyándose en personas o sucesos reales llevan al pasado, narran historias sin preocuparse demasiado por la fidelidad aunque sí por la verosimilitud.

Cuentos clásicos
Cuentos y fábulas que han formado parte de la infancia de muchas generaciones, sean originalmente de tradición oral o bien de escritos que se han mantenido en el gusto de los niños.

Diarios, crónicas y reportajes
Textos que permiten entrar en contacto con la información verídica que se genera día con día o que sigue un orden cronológico; anotaciones, reales o no, de carácter periódico y de orden confidencial escritos en primera persona.

Mitos y leyendas
Relatos breves que tienen origen en la tradición, oral o escrita, y que reflejan las costumbres y creencias de los pueblos donde nacen, generalmente con elementos sobrenaturales y fantásticos.

Poesía
Obras generalmente en verso donde importa sonoridad y exactitud en el empleo del lenguaje.

Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras
Materiales que despiertan el ingenio creativo y estimulan la memoria mediante composiciones en verso, retruécanos y acertijos.

Teatro y representaciones con títeres y marionetas
Obras originales o adaptaciones que estimulan la expresión oral y corporal, así como la reflexión y el buen humor.

ASTROLABIO / ESPEJO DE URANIA

Informativos

Ciencias físico-químicas
Textos sobre las leyes fundamentales de la naturaleza y sus fenómenos; la energía y su interacción con la materia; la estructura y las propiedades de las sustancias y sus transformaciones.

Ciencias biológicas
Materiales sobre todos los organismos vivos, sean plantas, animales, hongos, bacterias, algas o virus, en sus aspectos fisiológicos, morfológicos, bioquímicos, su desarrollo y evolución.
Ciencias de la salud y el deporte
Materiales sobre el cuidado de la salud, las actividades físicas con fines recreativos o de competencia y la repercusión de éstas en el cuerpo.

Matemáticas
Materiales que abordan aspectos de los números, símbolos y figuras de manera abstracta o en relación con objetos y fenómenos.

Tecnología
Materiales que se enfocan a la aplicación de los conocimientos científicos en la enumeración de objetos y procedimientos que buscan obtener o producir una ventaja en tiempo, esfuerzo y calidad sobre experiencias anteriores.

Biografías
Reseñas sobre la vida de personas que han sido relevantes para la cultura en cualquiera de sus campos (artísticos, científicos, deportivos, etc.), presentando rasgos de personalidad, contexto social e histórico, aspectos y hechos relevantes que brinden un panorama completo.

Historia, cultura y sociedad

Materiales sobre los acontecimientos del pasado y el presente, sus motivos y consecuencias; las relaciones que se establecen entre los individuos y el grupo al que pertenecen; las expresiones intelectuales, artísticas y científicas que caracterizan a un grupo o comunidad.

Ciencias de la tierra y el espacio
Materiales que estudian todo lo relacionado con el planeta: origen, forma y componentes; los procesos químicos, físicos y biológicos que ocurren en los océanos, ríos, atmósfera; y, el universo y sus cuerpos o formaciones: planetas, satélites, estrellas, galaxias, etc.

Artes y oficios
Materiales que fomentan habilidades estéticas y técnicas como formas de expresión colectiva e individual y estimulan la formación del gusto estético propio.

Juegos, actividades y experimentos
Materiales con actividades interesantes y divertidas, que comprendan elaboración de supuestos, experimentos, observaciones y conclusiones y que despiertan cuestionamientos legítimos sobre la correspondencia entre teoría y experiencia real.

Diccionarios
Libros de referencia, sean de definiciones, equivalencias, sinónimos o antónimos, ejemplos, usos, pronunciación, aplicación, etc., de términos, en orden alfabético o temático; pueden ser generales, técnicos, bilingües o especializados.

Literarios

Narrativa de aventuras y de viajes
Textos sobre viajes reales o ficticios que permiten ensanchar los límites de la realidad al experimentar circunstancias diferentes a lo cotidiano: sociedades distintas, escenarios de otras culturas y paisajes; además, presuponen la disposición a enfrentar sorpresas e imprevistos.

Narrativa de ciencia ficción
Cuentos o novelas que, basándose en nociones o ideas científicas desarrollan historias sobre mundos paralelos, sociedades futuras y acontecimientos insólitos , brindando explicaciones verosímiles para estas posibilidades.

Narrativa de humor
Cuentos o novelas donde la ironía, el sarcasmo, la sátira, la comedia son el medio para abordar la realidad.

Narrativa de misterio y de terror
Cuentos o novelas que a partir de un suceso oscuro o paranormal, un crimen o un enigma crean un ambiente de angustia o inseguridad, pues mientras se esclarece la trama, van apareciendo peligros y víctimas, muchas veces con finales inesperados.

Narrativa policíaca
Cuentos o novelas en los que la trama se desarrolla en torno a un crimen y la investigación que éste suscita: análisis de posibles móviles, sospechosos, circunstancias y pistas.

Narrativa contemporánea
Cuentos o novelas de los escritores de nuestro tiempo (nacidos o que han publicado en el siglo XX)que por su trascendencia ya se han ganado un lugar en la historia de la literatura. Esta categoría se subdivide en narrativa (a) universal, (b) latinoamericana y (c) mexicana.

Narrativa histórica
Cuentos o novelas en los que, con base en acontecimientos históricos, se va tejiendo una trama que en ocasiones llena los huecos no registrados por la historia generalmente aceptada, si bien cuida de no caer en anacronismos o proporcionar inverosimilitudes.

Narrativa clásica
Textos que debido a su trascendencia y vigencia a pesar del tiempo y el lugar forman parte ya del canon literario de la cultura universal.

Diarios, crónicas y reportajes
Material informativo conciso y algunas veces glosado, como el de los periódicos o las revistas, así como textos donde se registran regularmente sucesos, sentimientos y reflexiones íntimas del escritor o su interpretación personal de ciertos acontecimientos.

Mitos y leyendas
Narraciones maravillosas situadas fuera de un contexto histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico y tradicional que buscan a menudo explicar la cosmovisión de un pueblo, su ideología y creencias y reafirmar su identidad.

Poesía de autor
Obras generalmente en verso que buscan explorar las características sonoras del lenguaje y sus posibilidades significativas.

Poesía popular
Obras que unen muchas veces la belleza del lenguaje con las ideas y tradiciones de un pueblo, cuyos autores son por lo regular desconocidos y por lo tanto, deben su subsistencia a la transmisión oral y a las comunidades que las han conservado.

Teatro
Piezas que permiten a los jóvenes entrar en contacto con el mundo del texto y su representación, así como apreciar las diferentes propuestas y tendencias del teatro actual y clásico.

Clasificación de libros de la biblioteca escolar y de aula por colores.

Color convencional	Serie: Al sol solito y Pasos de luna	Serie: Astrolabio y Espejo de urania	
Verde limón (35C 0M 100Y		Ciencias físico químicas	INFORMATIVOS
Azul cielo (100C 0M 0Y 0K)	La naturaleza El cuerpo	Ciencias biológicas Ciencias de la salud y el deporte	
Rosa mexicano (0C 100M 0Y 0K)	Los números y las formas	Matemáticas	
Gris claro (15C 0M 15Y 20K)	Los objetos y su funcionamiento	Tecnología	
Café obscuro (40C 80M 100Y 0K)	Las personas Las historias del pasado	Biografías Historia, cultura y sociedad	
Morado (50C 100M 0Y 20K)	Los lugares, la tierra y el espacio	Ciencias de la tierra y el espacio	
Gris obscuro (20C 0M 0Y 70K)	Las artes y los oficios	Artes y oficios	
Amarillo (0C 0M 100Y 0K)	Los juegos, actividades y experimentos	Juegos, actividades y experimentos	
Café claro (0C 10M 15Y 20K)	Las palabras Enciclopedias, atlas y almanaques	Diccionarios Enciclopedias, atlas y almanaques	
Azul obscuro (100C 35M 0Y 20K)	Cuentos de aventuras y de viajes Cuentos de humor Cuentos de misterio y de terror Cuentos de la vida cotidiana Mitos y leyendas Cuentos históricos Cuentos clásicos Diarios, crónicas y reportajes	Narrativa de aventuras y de viajes Narrativa de ciencia ficción Narrativa de humor Narrativa de misterio y de terror Narrativa policiaca Narrativa contemporánea: a) universal b) latinoamericana c) mexicana Narrativa histórica Narrativa clásica Mitos y leyendas Diarios, crónicas y reportajes	LITERARIOS
Rosa (0C 40M 30Y 0K)	Poesía Rimas, canciones, adivinanzas y Juegos de palabras	Poesía de autor Poesía popular	
Rojo (0C 100M 100Y 0K)	Teatro y representaciones con títeres y marionetas	Teatro	

Ideas para exponer y disponer de los Libros del Rincón*

Las opciones de cómo exponer los libros, y el lugar donde sus lectores pueden disponer y disfrutar de ellos, son muy variadas, pero con los Libros del Rincón, deben ser algo especial, porque en este caso se trata de *aprender a necesitarlos*.

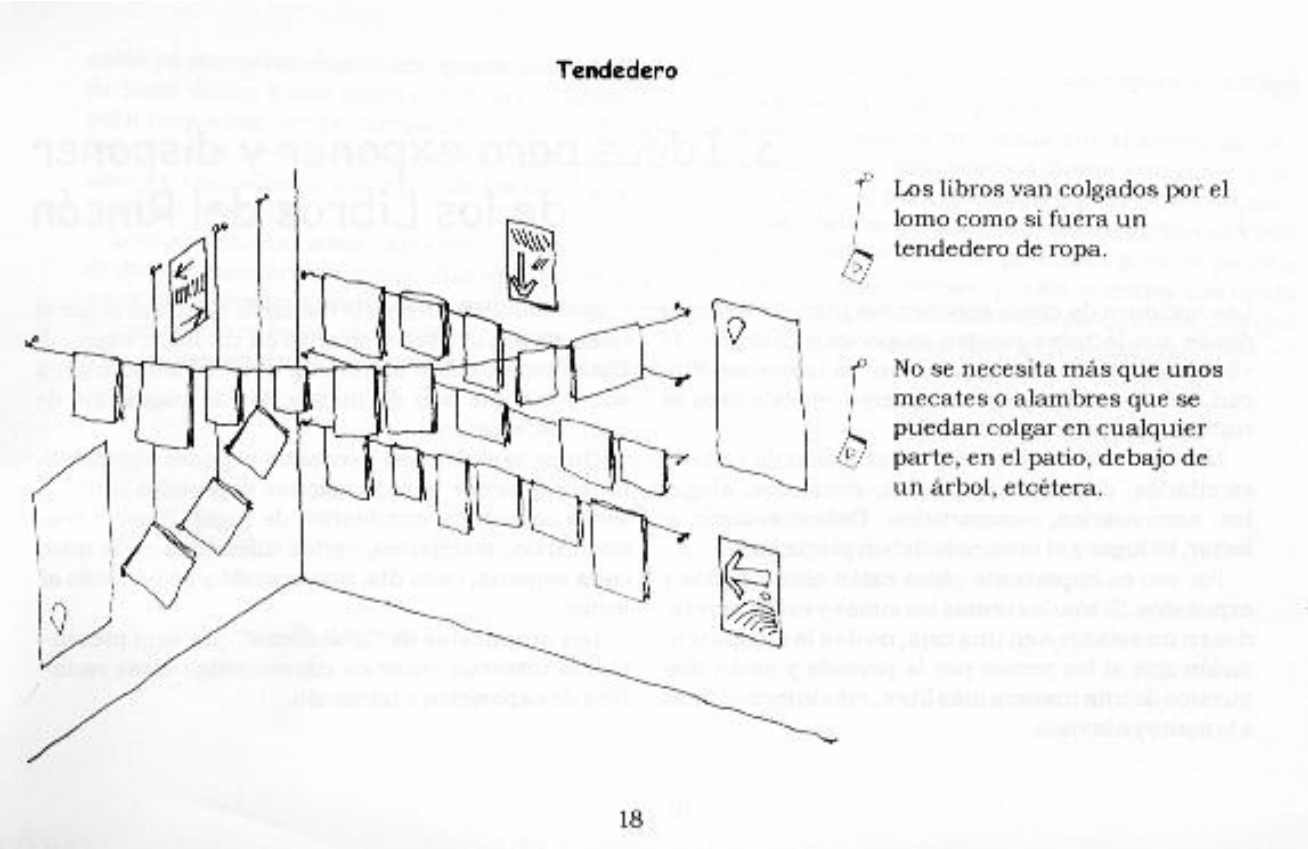
Los libros deben provocar la tentación de verlos y escribirlos, desearlos, espiarlos, revisarlos, elegirlos, comentarlos, compartirlos. Deben seducir al lector. El lugar y el momento deben propiciarlo.

Por eso es importante cómo están acomodados y expuesto. Si sólo les vemos los lomos y están apretados en un estante o en una caja, no dan la misma tentación que si los vemos por la portada y están dispuestos de una manera más libre, más informal, más a la mano y a la vista.

A veces será necesario llamar la atención sobre el tema de algún libro y ponerlo en un lugar especial. Otras veces, sobre el libro de determinado autor, o sobre los que son de juegos, los de viajes, los de cuentos, etcétera.

Quizá también sea necesario exponer algunos libros y guardar para ocasiones especiales otros. A veces convendrá cambiarlos de lugar, jugar a reencontrarlos, festejarlos, verlos diferentes cada mes, cada semana, cada día, provocando y seduciendo al lector.

Las propuestas de "bibliotecas" que aquí presentamos intentan tener en cuenta todas estas variables de exposición y tentación.



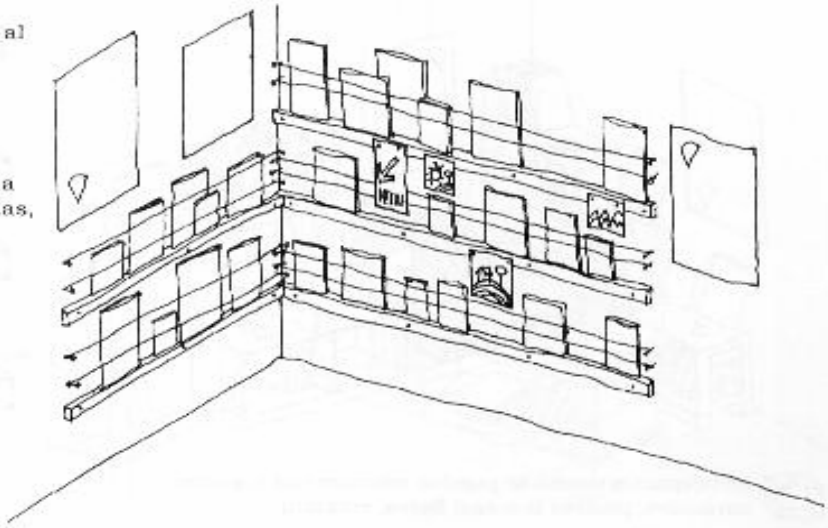
* Diez, Carola y Horacio Albalat. *Rincones de Lectura, recomendaciones para aprovecharlos mejor*. México, D.F., 1999.

Tiras

Tiras de madera clavadas al muro pueden servir de soporte a los libros.

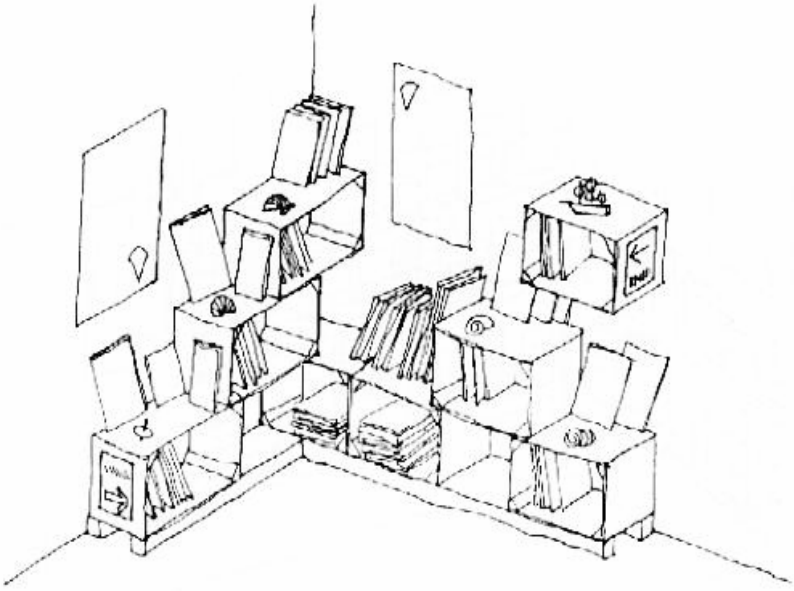
Como los libros quedan verticales, debe ayudarse a sostenerlos con dos cuerdas, hilos o elásticos que los ajusten contra el muro.

En las tiras de madera también se pueden pegar dibujos, fotos, etcétera.



19

Huacales



Escoge los cajones de fruta y verdura más limpios. Píntalos o fórralos.

Se pueden combinar huacales y espacios libres.

Si el muro es resistente también se pueden colgar con clavos o alcayatas.

Coloca los cajones sobre maderas o ladrillos para que no les entre el polvo del piso.

Los espacios vacíos se pueden adornar con juguetes, caracoles, piedras bonitas, flores, etcétera.

20

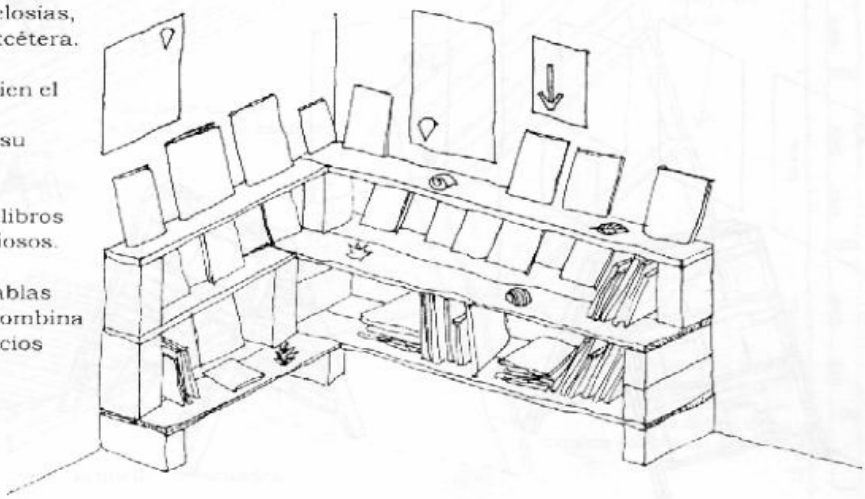
Tablas

Puedes combinar tablas con bloques, ladrillos o celosías, rodajas de troncos, etcétera.

Debes escoger muy bien el tamaño de todos los elementos y verificar su estabilidad.

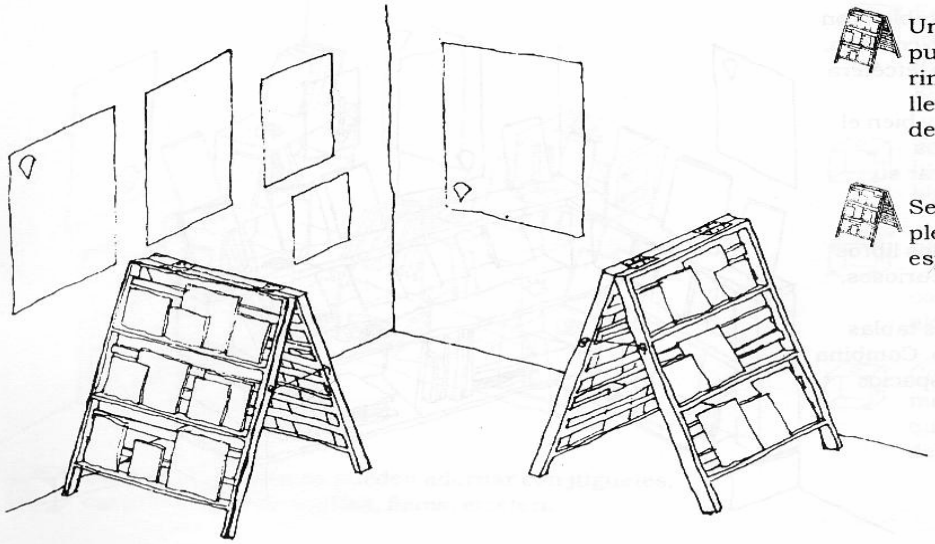
Puedes combinar los libros con otros objetos curiosos.

Apoya las primeras tablas separadas del piso. Combina los estantes con espacios libres.



21

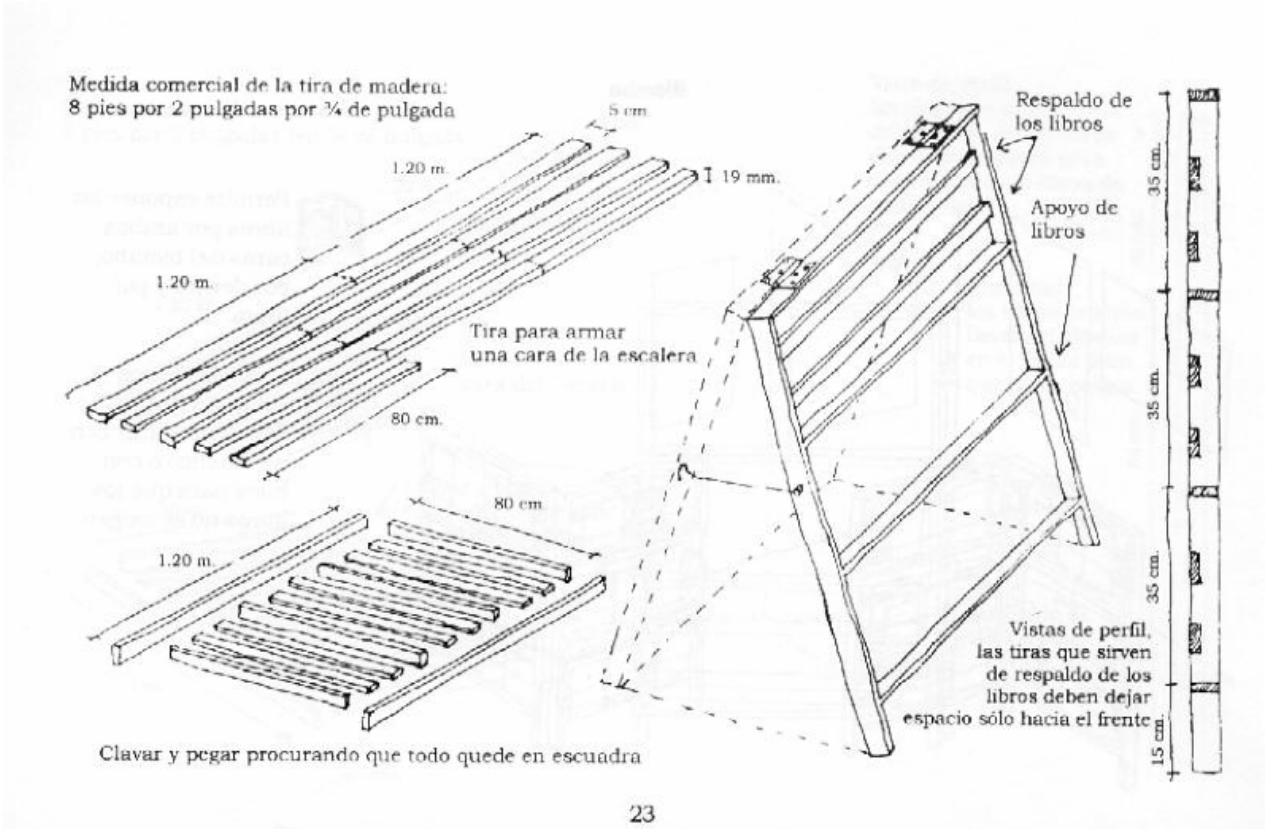
Escalera



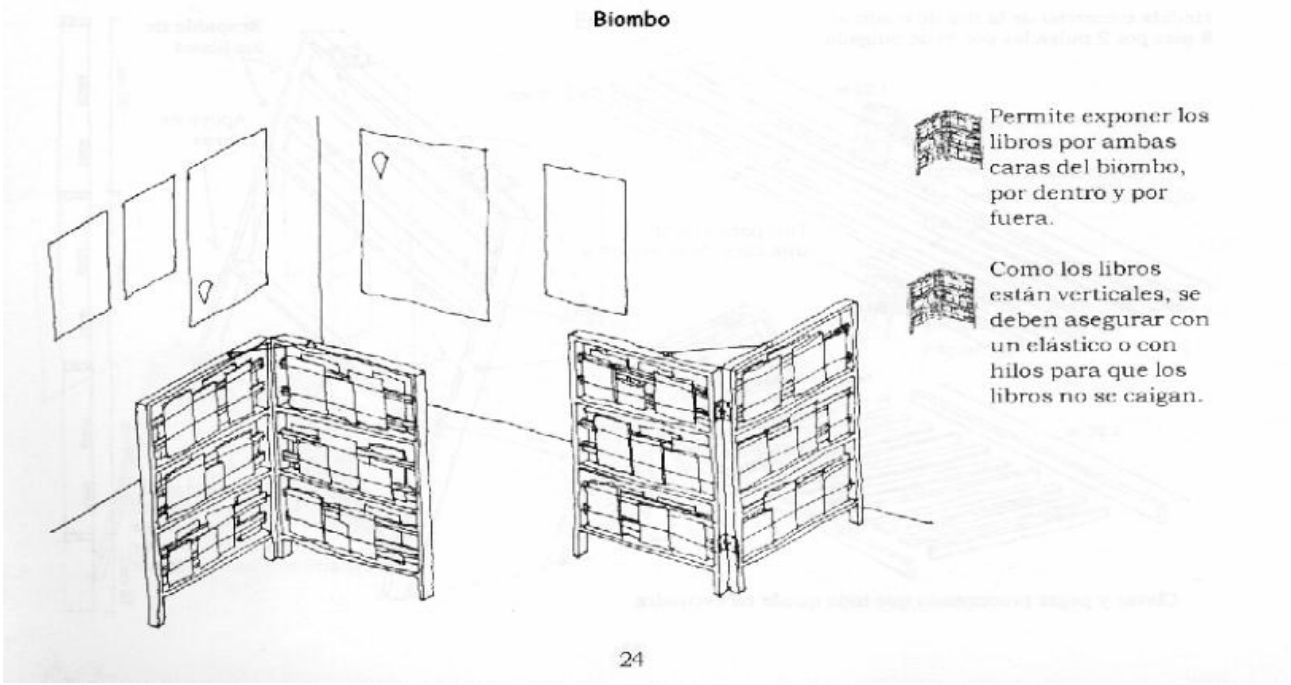
Una o varias escaleras se pueden instalar en un rincón del salón o llevarlas al patio, debajo de un árbol.

Se pueden guardar plegadas en poco espacio.

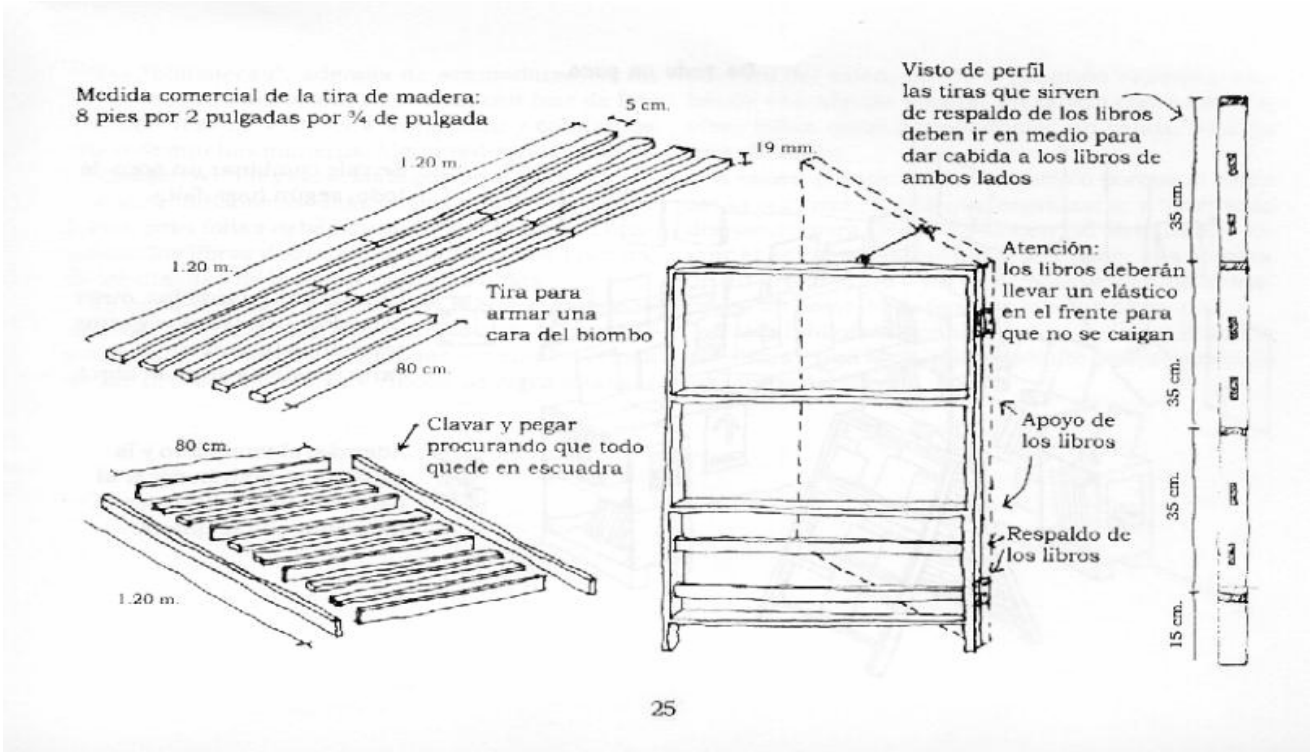
22


Medida comercial de la tira de madera:
8 pies por 2 pulgadas por ¾ de pulgada
5 cm.
1.20 m.
19 mm.
1.20 m.
Tira para armar
una cara de la escalera
80 cm.
80 cm.
1.20 m.
Clavar y pegar procurando que todo quede en escuadra
Respaldo de
los libros
Apoyo de
libros
35 cm.
35 cm.
35 cm.
15 cm.
Vistas de perfil,
las tiras que sirven
de respaldo de los
libros deben dejar
espacio sólo hacia el frente

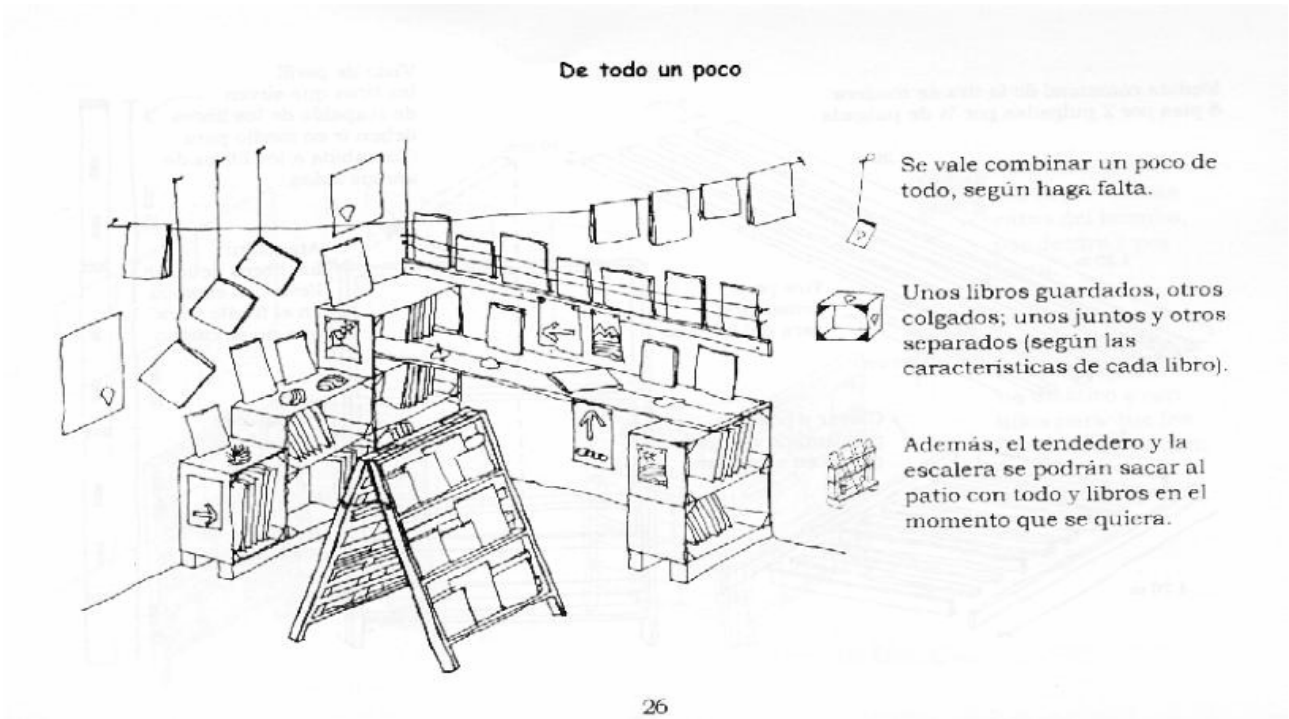
23


Biombo
Permite exponer los
libros por ambas
caras del biombo,
por dentro y por
fuera.
Como los libros
están verticales, se
deben asegurar con
un elástico o con
hilos para que los
libros no se caigan.

24


Medida comercial de la tira de madera:
8 pies por 2 pulgadas por ¾ de pulgada
5 cm.
19 mm.
1.20 m.
1.20 m.
Tira para armar una cara del biombo
80 cm.
Clavar y pegar procurando que todo quede en escuadra
80 cm.
1.20 m.
Visto de perfil las tiras que sirven de respaldo de los libros deben ir en medio para dar cabida a los libros de ambos lados
Atención: los libros deberán llevar un elástico en el frente para que no se caigan
Apoyo de los libros
Respaldo de los libros
35 cm.
35 cm.
35 cm.
15 cm.

25


De todo un poco
Se vale combinar un poco de todo, según haga falta.
Unos libros guardados, otros colgados; unos juntos y otros separados (según las características de cada libro).
Además, el tendedero y la escalera se podrán sacar al patio con todo y libros en el momento que se quiera.

26

Estas “bibliotecas”, además de acomodarse en un rincón adentro del salón, se podrán cambiar de forma cada vez que se desee o se necesite y colocar los libros de muchas maneras. Algunos diseños se facilitan para moverlos y sacarlos al patio o al aire libre.
Habrá “bibliotecas” más fáciles o más difíciles de hacer, pero todas deben cumplir con la misma condición: los libros deben estar a la altura de los ojos, de las manos y de la tentación de los niños.

El lugar donde se exponen los libros se puede (o se debe) completar con carteles, dibujos, fotografías y objetos curiosos que tengan que ver con los temas de los libros. Cuando este rincón se logra afianzar adentro del salón, puede ir ganando espacio y ambiente con alguna mesita, un tablón como asiento, otras sillas, quizá almohadones, un petate, o hasta una alfombra.

A veces, porque no hay espacio o porque el clima así lo requiere, habrá que organizarse y tener todo dispuesto para llevar “el rincón” al aire libre, y lograr el ambiente de lectura en el patio, a la sombra de un árbol, junto a un tronco caído, en una hamaca, en un campito de pasto, a la orilla de un río...

Estas bibliotecas no se parecen a esas que tenían puertitas y una llave, precisamente porque son para los Libros del Rincón.

LA INTEGRACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN LA CLASE*

La meta del proceso de alfabetización es, desde un comienzo, la formación del lector. Para ello, los niños, aun los más pequeños, tienen que acercarse a la lectura de todos los tipos de textos que le presenta la sociedad letrada en que vivimos. Sin embargo, es conveniente que la propuesta didáctica de la iniciación se centre en la *lectura de cuentos*, ya que el cuento reúne, como ningún otro texto, condiciones para atrapar al lector pequeño. El relato de hechos cotidianos, el lenguaje familiar al niño, los personajes cercanos a él, las acciones, el conflicto, emociones encontradas para experimentar, estimulan su participación activa en la lectura, a tal punto de poder opinar sobre lo que se narra y tomar posición sobre el comportamiento de algún personaje, por ejemplo.
Además, como señala Bruner (1995), la narración es una forma discursiva conocida por los niños por tratarse de un género muy popular: en todas culturas, aun en las más primitivas, existe la tendencia a compartir historias entre los miembros de la comunidad como en modo de entretenimiento y de transmisión de saberes y creencias.
Para algunos chicos, la lectura de cuentos será una experiencia conocida, ya vivida en el seno del hogar, en situaciones en las que la lectura ha sido una experiencia en la que se han intercambiado no sólo conocimientos sino comentarios sobre vivencias, afectos, etcétera.

En los casos de los niños provenientes de hogares en los que no se lee habitualmente, la lectura será una experiencia que sólo la escuela puede brindarles, y es necesario, especialmente en la iniciación, tratar de reproducir el tipo de situaciones que podrían darse en el seno de la familia. Es decir, dotar a la situación de lectura de una atmósfera gratificante, en la que no falten la exploración del material escrito ni los intercambios acerca del contenido del texto, aunque no sean ya espontáneos sino planificados deliberadamente, por desarrollarse en el ámbito escolar.
La lectura del cuento será entonces el punto de partida desde el cual la maestra ayudará a sus alumnos a desarrollar las estrategias que hemos descrito más arriba. Para ello, pueden organizar situaciones de clase que fundamentalmente se den a partir de:

- Conversaciones previas a la lectura.
- Lectura del cuento compartida con la maestra,
- Actividades posteriores que permiten ampliar la comprensión.

Ejemplificaremos estas acciones a partir de una versión de un cuento popular: “La gallina Paulina”, publicada por Editorial Santillana.

La conversación previa

* Elva M. Vera y otra. “El desarrollo de la comprensión desde las primeras lecturas” en Silvia González, Liliana Ize de Marenco (compiladoras). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.* Paidos Educador, Buenos Aires, 1999.

Días antes de la lectura de un cuento, la maestra puede estimular la necesidad de leerlo, generando expectativas en los niños. Puede, por ejemplo, decir: "El viernes les voy a leer un cuento de animales". Otro día, colocando en el pizarrón la lámina de una gallina, les presenta a la protagonista , y les adelanta que ella tiene pollitos a los que tiene que alimentar.
Con la finalidad de activar los conocimientos previos que los niños ya poseen, entablará una conversación con ellos sobre las características de este tipo de animales: el lugar en que viven, su alimentación, los cereales, los alimentos que pueden elaborarse con ellos, etcétera.
Además, con el objetivo de ayudar a la comprensión del texto, pueden también, entre todos, investigar en alguna enciclopedia infantil el proceso de elaboración del pan, desde la siembra del trigo hasta la panadería.
En estas conversaciones previas, el docente puede evaluar con qué bagaje de información cuentan los chicos sobre el tema y observar cuáles son los conceptos que necesita aclarar para ayudar a la comprensión del texto.

El léxico esencial

Como ya dijimos, el léxico de un texto es imprescindible para poder comprenderlo. Algunos de los términos desconocidos por los chicos podrán deducirse a través del contexto, durante la lectura. Por ejemplo, si al leer el cuento mencionado no se conoce el significado de la palabra "mata", se lo puede inferir a partir de los elementos que el mismo texto provee:
La gallina sembró el granito. Cuando nació la mata de trigo, le regó y la cuidó.
En este caso, los términos *sembró, regó, cuidó* nos hacen pensar que mata significa *planta*.
Sin embargo, habrá otros, fundamentales para la comprensión, que deberán aclararse por anticipado. En el cuento "La gallina Paulina", por ejemplo, es necesario saber qué quiere decir "siembra", "moliendo", términos que podrán entenderse mejor si los relaciona con las ilustraciones sobre la elaboración del pan que hayan sido observadas en la enciclopedia.

Anticipaciones a partir de las ilustraciones

A partir de la observación de las imágenes que acompañan al texto de "La gallina Paulina", la maestra podrá preguntarles a los chicos: *"¿De que se tratará esta historia?, ¿Quiénes son los personajes?, ¿Qué hace la gallina?"*.
Con las anticipaciones que se elaboren, la docente puede estimular a sus alumnos para que creen entre todos una posible versión del cuento, que ella escribirá en un afiche. Más tarde se confrontará la versión imaginada por los niños con la que contiene el texto escrito, para observar las semejanzas y las diferencias.

Anticipaciones a partir del texto escrito

La maestra puede también leer en voz alta el título del cuento, la información de la contratapa o un pequeño fragmento para que los niños puedan arriesgar hipótesis acerca del contenido del texto.

Es posible, por otra parte, realizar anticipaciones a partir de la exploración que cada niño haga del material escrito: la silueta del texto, las marcas que indican que hay personajes que dialogan, la fórmula inicial "Había una vez" (que los niños pueden reconocer por haberla visto en otros textos), las distintas tipografías, etcétera. Esta exploración permitirá que surjan los conocimientos que ya poseen algunos niños acerca de la lengua escrita y que vayan acercándose a ella aquellos otros que han tenido escaso contacto con material escrito durante sus primeros años de vida.
En estas situaciones, la docente no permanecerá al margen: escuchará las intervenciones de sus alumnos, los impulsará a observar aspectos que no habían sido tenidos en cuenta y expondrá sus propias anticipaciones, para que los niños tengan en cuenta que los lectores adultos llevan a cabo los mismos procesos ante la lectura de un texto que no conocen.

La lectura compartida con el maestro

Durante la iniciación, es importante que el niño se acerque a la *comprensión de la idea desarrollada en el cuento*. Esta aproximación, mientras no lea en forma independiente, puede ser lograda a través de la lectura en voz alta de un lector experto: los padres, hermanos, maestros.
En las aulas de los primeros grados y en las salas de los jardines de infantes, son las maestras las encargadas de hacer una lectura expresiva que favorezca la comprensión, permitiendo la observación de las imágenes y las preguntas que vayan surgiendo de parte de los niños. Además, la misma docente irá formulando preguntas durante la lectura con la finalidad de que los chicos puedan hacer hipótesis acerca de cómo continuará la historia.

Por ejemplo, en el caso de "La gallina Paulina", ante el primer pedido de ayuda de la protagonista a sus amigos, puede preguntar:

M*: "¿La ayudarán sus amigos?"*
M*: "¿Será cierto que no pueden?"*

Si repite las preguntas ante cada pedido de la gallina, es muy probable que los niños puedan anticipar exactamente el comportamiento del pavo y del pato, e incluso las excusas que darán, ya que se repiten cada vez que hay que trabajar para ayudar a Paulina:

-Yo no puedo –dijo Pato Torcuato-. Tengo que ir a nadar.
-Yo tampoco –dijo Pavo Cansado_. Tengo que descansar.

La maestra podrá interrumpir su lectura para hacer preguntas que les permitan a los niños controlar su propia comprensión y para inferir información implícita:

M: "*¿Qué pasó hasta ahora? Recapitulemos...*"

M: "*En el cuento la gallinita dice*: ´Con un granito no puedo alimentar seis Pollitos. Pero si lo siembro, ¡todos comeremos!´ *¿Por qué es que podrá Alimentar a todos sus hijos sembrando el granito de trigo?"*

Los niños podrán inferir también cómo es el corral de estas aves y la granja que habitan, los sentimientos de la gallina, comprender el valor del trabajo, la necesidad de una buena alimentación para estar saludables, etcétera.
Obviamente, estas no son las únicas inferencias que un lector activo puede elaborar a partir de la lectura de este cuento. Cada niño construirá significados diferentes, pero para ello es necesario que el docente esté atento a la necesidad de desarrollar este proceso y lo promueva constantemente a partir de las preguntas que proponga.

QUINTA SESIÓN

MATERIALES DE APOYO

Cuadro. Diseño de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación
Nombre:
Propósitos:
Secuencia:
Libros de apoyo:
Recursos de apoyo:
Recomendaciones:
Lugar:
Fecha:
Duración de la mediación:
Responsables de la actividad:

Cuadro. Guía de la actividad de mediación

Guía de la actividad de mediación
Nombre:
Propósitos:
Secuencia:
Libros de apoyo:
Recursos de apoyo:
Recomendaciones:
Lugar:
Fecha:
Duración de mediación:
Responsables de la actividad:

TAREAS

TAREA 1
Aplicar una actividad que cada participante diseñó, desde su función dentro de la estructura escolar, es decir, como director, profesor ante grupo, bibliotecario, supervisor, jefe de sector, asesor técnico pedagógico.

Considerar

Trabajo por niveles
La riqueza de esta sesión es que tendremos y desarrollaremos actividades de distintos niveles. Las actividades que cada participante diseñe deben considerar las características particulares de cada nivel educativo.

Trabajo por funciones
Los participantes que son profesores ante grupo realizarán sus actividades mediando como profesores en su aula.
Los directivos, desde su papel de directores o supervisores o jefes de sector, harán su mediación en el espacio que les corresponde para lograr los propósitos que se diseñaron. Los asesores técnicos pedagógicos, desde su papel contribuirán con su mediación para lograr que se realicen los propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores que trabajamos.

TAREA 2
Elaborar una carta testimonial de la experiencia de la actividad desarrollada, recordar el ejemplo de *Carta testimonial de una docente*.

Recordemos que esta es una carta que, a diferencia de las anteriores, va a dar cuenta de nuestro papel como director de escuela, supervisor, jefe de sector, asesor y demás que, desde su función, contribuye para hacer accesible la biblioteca y sus materiales, para integrarla a la práctica pedagógica como apoyo permanente en la vida escolar.

TAREA 3
Cada participante presenta en la próxima sesión 10 actividades en limpio (en hojas blancas tamaño carta) de las que se diseñaron durante el curso, con las características del formato Guía de Actividad de mediación. De éstas, seleccionar una actividad y reproducirla (fotocopiar) por el número de integrantes del curso, con el propósito de intercambiarla. Estas actividades van a integrar el plan de trabajo que desarrollaremos en la próxima sesión.

Considerar

Todos los participantes deberán traer el material producido a lo largo del curso para ser considerados en el Plan de trabajo para una biblioteca en movimiento.

4. Revelar las fotografías (quienes optaron por el registro fotográfico) para integrarlas a la carpeta de aprovechamiento y en su caso, traer en la próxima sesión el video para el mismo fin.

SEXTA SESIÓN

Cuadro. Plan de trabajo para una biblioteca accesible y en movimiento

Maestro responsable:_____ nivel:_____ cargo:_____

Colectivo docente de la Escuela:_____ Grado y grupo:_____

10 propósitos	septiembre	Octubre	noviembre	diciembre	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio
1 Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas.										
2. Diversificamos las formas, momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y junto con ellos, propiciamos tiempos para la lectura independiente y entre compañeros										
3. Revisamos juntos nuestras producciones escritas para mejorar lo que escribimos y lograr comunicar lo que realmente queremos.		.								
4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gustos, intereses y necesidades con el fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas										

5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula así como los libros de texto gratuitos, a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés.										
6 Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable										
7 Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y necesidades.										
8 Prestamos materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado.										
9 Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y escriben con y para sus hijos.										
10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.										

Bibliografía

CASSANY, D. **(1988*), "Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir"***, Buenos Aires, Paidós Comunicación Nº 37. }

CASTEDO, M. **-comp- (1999), *"Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica"***, Buenos Aires, Novedades Educativas.

CHARTIER, R. **(1999), *"Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier"***, México, Fondo de Cultura Económica.

DUBOIS, M. E. **(1991), *"El proceso de lectura: de la teoría a la práctica"***, Buenos Aires, Aique.

FERREIRO, E. **(1999), *"Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro"***, México, Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, PELLICER, RODRÍGUEZ, SILVA Y VERNON **(1992), "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria"**, México, Libros del Rincón, SEP.

FERREIRO Y G. PALACIOS **-comps.- (1982), *"Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura"***, México, Siglo XXI.

GONZÁLEZ, E IZE **-comps.- (1999), *"Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B.",*** Buenos Aires, Paidós Educador.

GRAVES, D. **(1992), *"Estructurar un aula donde se lea y se escribe"***, Colec. Estrategias de aula, Buenos Aires, Aique.

GRAVES, D. **(1992), *"Exploración en clase. Los discursos de la «no ficción»"***, Colec. Estrategias de aula, Buenos Aires, Aique.

KALMAN, J. **(2002), *"Saber lo que es la letra"***, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP/ Siglo XXI.

KAUFMAN, A.M. (1992), ***"Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje"***, Buenos Aires, Santillana.

KAUFMAN, CASTEDO, TERUGGI Y MOLINARI (1989), ***"Alfabetización de niños: construcción e intercambio"***, Buenos Aires, Aique.

KAUFMAN; A: -comp- (2000), ***"Letras y números. Alternativas didácticas para jardín y primer ciclo de la EGB"***, Buenos Aires, Colec. Aula XXI, Santillana.

LERNER, D. Y PALACIOS DE PIZANI, A. (1992*),* ***"El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela"***, Buenos Aires, Aique.

LERNER, D. (2001) ***"Leer y escribir en la escuela"***, México, Biblioteca para la actualización docente, SEP.

LERNER, PIZANI Y PIMENTEL (1990*),* ***"Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica"***, Buenos Aires, Aique.

NEMIROVSKY, M. (1999), ***"Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños"***, México, Paidós.

PETIT, M. (2001), ***"Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura"***, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.

SMITH, F. (1983), ***"Comprensión de la lectura"***, México, Trillas.

SOLÉ, I. (1992*),* ***"Estrategias de lectura"***, Barcelona, Graó.

TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995), ***"Más allá de la alfabetización"***, Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.

TOLCHINSKY, L. (1993), ***"Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas"***, Barcelona, Anthropos.

TORRES, M. Y S. ULRICH (1991), ***"Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos"***, Buenos Aires, Aique.