NUESTRA ESCUELA
PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE

UNIVERSIDADES PARA LA UNIDAD PEDAGÓGICA
UBA UNC UNICEN UNLP UNLU UNNE
UNQ UNR UNS UNT UNTREF

Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

DOCUMENTO TRANSVERSAL N°2

LEER Y APRENDER A LEER

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Milton Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA.
Especialización Docente de Nivel Superior.

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata
Prof. María Elena Cuter
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Ana Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata
Mg. Cinthia Kuperman
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata
Prof. Mirta Torres
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata
Dra. Silvina Larripa
Universidad Nacional de La Plata
Dra. Flavia Terigi
Universidad Nacional de General Sarmiento - Universidad Nacional de Buenos Aires

ASISTENTE GENERAL
Sara Soubelet

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL
Mg. Diana Grunfeld
Prof. María Laura Bongiovani
Prof. Agustina Peláez

DISEÑO
Mg. Jimena Zuazo

CORRECCIÓN DE ESTILO
Prof. Valeria Allegrucci

PLATAFORMA
Ing. Guido Costa
Lic. Gabriel Falcone
Lic. Bruno Lanzillotta

COMUNICACIÓN
Sebastián de Toma

MESA de CONDUCCIÓN de las UNIVERSIDADES NACIONALES

UBA
Lic. Alina Larramendy
Lic. Delia Lerner

UNC
Dra. María Angélica Möller
Mg. Gabriela Zamprogno

UNICEN
Prof. Viviana Izuzquiza
Mg. Irene Laxalt

UNLP
Prof. Eugenia Heredia
Mg. Cinthia Kuperman

UNLU
Lic. Mónica Cángaro
Mg. María Laura Galaburri

UNNE
Prof. Gloria Núñez
Mg. Gloria Portal

UNQUI
Lic. Daniel Carceglia
Lic. Mónica Rubalcaba

UNR
Dra. Fernando Avendaño
Dra. Mónica Báez

UNS
Dra. Gabriela Monti
Mg. Mariel Rabasa

UNT
Dra. Rossana Nofal
Dra. Constanza Padilla

UNTREF
Lic. Gabriel Asprella
Lic. Fernando Waltos

AUTORES DE ESTE DOCUMENTO:

Ana María Kaufman

Delia Lerner

con la colaboración de:

Mirta Castedo

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Documento transversal 2, leer y aprender a leer. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

ISBN 978-950-00-1088-7

1. Educación Primaria. 2. Alfabetización Inicial. CDD 372

Fecha de catalogación: 18/05/2015

ÍNDICE

QUÉ ES LEER 7

SITUACIONES DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES

Los niños leen a través del docente 10

Los niños leen por sí mismos

Introducción 23

Condiciones generales de las situaciones didácticas 23

Situaciones didácticas

1. Situaciones en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto 28

- Lectura de textos memorizados 28
- Lectura de textos no memorizados 35

2. Situaciones en las que los niños cuentan con menos información sobre el texto 39

- Los niños conocen el contenido pero no la forma del texto 40
- Los niños no conocen el contenido del texto 44

Anexo 49

Referencias bibliográficas 50

DOCUMENTO TRANSVERSAL N°2

LEER Y APRENDER A LEER

QUÉ ES LEER

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Leer es -como ha señalado Frank Smith (1983) al conceptualizar el acto de lectura- emprender una aventura, es atreverse a anticipar el significado de lo que sigue en el texto aun corriendo el riesgo de equivocarse. Leer es también seleccionar en el texto aquellos indicios que permiten verificar o rechazar las propias anticipaciones.

Investigaciones realizadas desde diferentes ramas del saber han contribuido a producir una profunda transformación en nuestra concepción de la lectura. Por una parte, numerosos estudios psicolingüísticos consideran la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el autor. Por otra parte, diversos estudios históricos, antropológicos y sociológicos han permitido superar la mirada homogénea y técnica sobre la lectura al considerarla una práctica histórica y social. Estos estudios "*permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas en diferentes sociedades o épocas y nos aportan así un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para entenderlas y definirlas mejor.*" (Lerner, 2001: 92).

Desde la investigación psicolingüística, a principios de la década de 1960 los trabajos de Kenneth Goodman y de Frank Smith revolucionaron las ideas sobre el acto de lectura. Estos investigadores pusieron de manifiesto su malestar hacia las teorías circulantes hasta ese momento: "*…el proceso de lectura ha sido objeto de una mayor atención en la investigación educacional que cualquier otro proceso lingüístico. Pero dicha investigación […] trata a la lectura como una identificación secuencial de palabras*" (Goodman, 1994: 15). Por el contrario, el autor afirma que…

> «*…lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. […] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector.*»
>
> Kenneth Goodman (1994: 12 y 26)

Esta teoría, representada no solo por Kenneth Goodman sino también por Yetta Goodman, Louise Rosenblatt y Frank Smith -entre otros- fue objeto de numerosas críticas porque se interpretó, erróneamente, que negaba los procesos perceptivo-visuales implicados en la lectura.

Sin embargo fue decisiva para superar la idea de la lectura como descifrado y rechazar su análisis en términos puramente perceptivos. La lectura es, para los autores citados, un proceso de coordinación de informaciones visuales y no visuales. La información visual es la información gráfica disponible (las letras mismas, sus agrupamientos, los signos de puntuación, la disposición espacial, el material gráfico, etc.). Pero "*para poder ser utilizada*, [la información visual] *debe ser interpretada, y dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles*" (Ferreiro, 2004:85). Por su parte, la información no visual es el conjunto de conocimientos disponibles para el lector: el conocimiento sobre el tema tratado en el texto que lee, sobre el léxico y la estructura gramatical de la lengua, sobre cómo leer en cada circunstancia (a qué atender y a qué no, en qué orden y dirección, dónde releer con cuidado y dónde pasar rápidamente….). Cuando la lectura es compartida, la información no visual no depende sólo de los conocimientos previos de cada lector, sino que se construye con el aporte de todos los lectores participantes -de los pares y del maestro, cuando tiene lugar en la escuela-.

Información visual e información no visual están en constante interacción. No se trata de una adición de informaciones, sino de un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente (Ferreiro, 2004: 85). Por esto, comprender un texto no es una cuestión de "todo o nada", así como tampoco hay una única interpretación posible. "*Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que conoce y cree antes de la lectura.*" (Goodman, 1994). Los intentos de interpretación, siempre que se basen en datos del texto, son reconocidos como lectura aunque se alejen de la lectura convencional.

Por otra parte, los estudios realizados desde la perspectiva histórico-cultural mostraron que las prácticas de lectura han variado con respecto a los usos sociales de lo escrito (qué se debe leer y para qué), a su estatus simbólico (escritos públicos o privados, textos sagrados o profanos), a las formas materiales de los objetos escritos (sobre qué y con qué se escribe), a los roles desempeñados y a los modos de leer. A lo largo del tiempo, estas diversidades han delimitado ciertas prácticas de lectura como posibles y otras como imposibles, han marcado las fronteras de lo legal y legítimamente legible en cada momento de la historia, en cada ámbito y circunstancia, así como las ocasiones en las que se recurre o no a la lectura (Chartier, A. M y Hébrard, J., 2000).

Así, es posible considerar distintas líneas de transformación.

- La transformación de las formas materiales de los objetos escritos: las maneras de leer están influidas por los soportes, instrumentos y superficies de escritura que las posibilitan. Muchos de nosotros hemos vivido un cambio importante en este sentido: no leemos de la misma manera en papel y en pantalla.

- La transformación de la puesta en página. Por ejemplo, las escrituras sin separación que existieron durante la Antigüedad no permitían otro modo de leer que no fuera el de ensayar una y otra vez las oraciones en voz alta y escucharlas para determinar si tenían sentido. Y tampoco permitían velocidad ni acceso a un corpus numeroso. Poco a poco fueron apareciendo algunos signos de puntuación, pero el invento más importante fue la separación entre palabras, las cuales se constituyeron en la unidad de significado dentro del escrito. Reconocerlas directamente permitió una lectura visual silenciosa y cambió la relación con el texto: la vista supera la velocidad de la voz. Progresivamente, se construyó un texto tal como hoy lo conocemos: "…*un texto con título y autor, claramente visibles al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y parágrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas*

para indicar comienzo o titulación, con puntuación..." (Ferreiro 2002: 48). Se hace posible así una nueva relación con los textos, se multiplica la cantidad de textos que una persona puede tratar al mismo tiempo, se otorga autonomía para elegir cómo leer -regular la velocidad de la lectura según el objetivo y la capacidad de comprensión de cada lector -y qué parte leer- saltear páginas, seleccionar información, detenerse en algunos pasajes-. La ampliación de las posibilidades de lectura silenciosa permitió una mayor generalización de la lectura solitaria, privada, sin control.

- La transformación de las técnicas de reproducción de los textos. El pasaje de la reproducción manual a la imprenta permitió la proliferación y diferenciación de ejemplares y, con ello, el incremento del número de lectores. Las prácticas de lectura **intensivas** de la antigüedad y el medioevo -lecturas reiteradas y profundas de un mismo texto- fueron transformándose, poco a poco, en una manera de leer que abarca una enorme variedad de textos y opera de forma más rápida y superficial. Esta práctica **extensiva** de lectura se multiplica y generaliza con la escritura computarizada, pero a la vez presenta nuevos problemas al lector por la escasa diferenciación de la página digital neutra y homogénea. Sin embargo, la lectura de unos pocos textos de manera intensa, profunda y reiterada está lejos de haber desaparecido.

En la escuela actual, pueden coexistir todos estos modos de leer. Se puede leer intensivamente a un autor, pero también leer exploratoriamente un diario, a la vez que leer extensivamente todos los cuentos policiales disponibles en la biblioteca. En la escuela, no todos los que leen lo hacen de manera veloz y fluida, en parte, porque están aprendiendo a hacerlo y, en parte, porque la forma en que se lee está estrechamente relacionada con los propósitos del lector. Todas las prácticas conviven en la cultura y requieren ser enseñadas y aprendidas en la escuela.

SITUACIONES DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES

Los niños leen a través del docente

«Los niños que esperan que el lenguaje escrito sea exactamente igual que el habla probablemente tendrán dificultades en la predicción y la comprensión del texto y, por consiguiente, en aprender a leer. Ellos necesitan estar familiarizados con el lenguaje escrito para darle sentido a la lectura. ¿Cómo podrían adquirir y desarrollar el conocimiento de que habla y lenguaje escrito no son lo mismo los niños que todavía no pueden leer? Sólo por medio de la lectura, escuchando el lenguaje escrito leído en voz alta.»

Frank Smith (1983:197)

Los niños, aun los que todavía no dominan el sistema de escritura, pueden apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz de otro, como así también comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído, tal como se mencionó en el DT1.

Ver DT1. "Los niños leen a través del maestro."

Las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita. Numerosas investigaciones han mostrado los beneficios de leer a los pequeños antes de que puedan leer por sí mismos, tanto para el desarrollo del lenguaje en general como para el aprendizaje de la lectura y la escritura[1] . A través de la voz del maestro, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día de clase, incluido el nivel inicial. Así, los chicos se están formando como lectores y van aprendiendo palabras y formas de decir propias de la escritura que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas, aunque no estarán avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ese el objetivo de esta situación. Sin embargo, para un aprendiz del sistema de escritura, no es poco tener ya disponibles las palabras para escribir al momento de pensar con qué marcas poner eso que desea.

Veamos en qué sentido esta situación es central.

En **Las Palabras**, Jean-Paul Sartre relata su experiencia de niño escuchando leer a su joven madre:

«(…) Ella se inclinó, bajó los párpados y se adormeció. De aquel rostro de estatua salió una voz de yeso. Perdí la cabeza: ¿quién hablaba?, ¿qué estaba contando?, ¿a quién? Mi madre había desaparecido: ninguna sonrisa, ninguna señal de acuerdo, yo estaba en el exilio (…) Luego de un instante, había comprendido: era el libro el que hablaba. Salían de allí frases que me daban miedo: desaparecían antes de que pudiera entenderlas (…) Seguramente ese discurso no me estaba destinado. La historia, por su parte, se había vestido de fiesta: el leñador, su mujer, sus hijas… todos estos personajes, nuestros semejantes, se habían vuelto majestuosos. Se hablaba de sus harapos con suntuosidad, las palabras impregnaban las cosas, transformando las acciones en ritos y los sucesos en ceremonias.»

1 Para una síntesis actualizada: Hess Zimmermann, K. ; Prado Servín, M. L., 2013.

La experiencia relatada por Sartre es una de esas escenas que hacen posible comprender cómo se pasa de la escritura -conjunto de marcas- a la escritura -objeto simbólico-. En palabras de Emilia Ferreiro:

« A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico.
El interpretante informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos "un acto de lectura", que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. El acto de lectura es un acto mágico. ¿Qué hay detrás de esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. Quien lee no mira al otro, sino a la página (o a cualquier superficie sobre la cual se realizan las marcas). Quien lee parece hablar para otro, pero lo que dice no es su propia palabra sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se represente (en el sentido etimológico de "volver a presentarse"). Por lo tanto, el interpretante habla pero no es él quien habla; el interpretante dice pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.»

Cuando el maestro lee en voz alta, se ofrece como ese interpretante que pone en escena la lectura para "hacer leer" a otros a través de su voz. Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender: seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos, anticipar la reacción del personaje por la forma en que ha sido presentado, festejar o "enojarse" con un final no siempre deseado…

Teresa Colomer explica que la actitud receptora de quien escucha está muy lejos de ser pasiva porque:

- hay que imaginar un mundo completo sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones;

- a diferencia de la interacción habitual con el entorno, en la escucha los chicos se encuentran ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma;

- durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos;

- cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él ("otra vez") dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Concluye:

« Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje.»

Además -afortunadamente- el aula es un colectivo; en el aula se lee con otros y se discute con otros sobre lo leído.

Si, como se señala en el DT1, el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura es incorporar a los chicos a las comunidades de lectores y escritores[1] , para cumplir ese propósito es necesario "*hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...*"

En el mismo sentido dice Jean Hébrard (2000) :

> «*La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro.*»

Contra toda representación de sentido común en la que solemos imaginar a un buen lector concentrado solo frente a su libro, en realidad, se lee -y se aprende a leer- siempre con otros, presentes o en diálogo con nuestros pensamientos. Con otros se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, se espera el turno para llevar a casa "esa" edición tan bonita de una obra clásica -aunque ya se haya leído muchas veces-, se comparten las preferencias por las historias de sapos, los cuentos de miedo o los libros de un autor, se descubre la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final, se reconoce la visión del mundo de un autor o de una época...

El docente puede preparar de manera sistemática sesiones de lectura en voz alta para sus alumnos, e incluir -muchas veces- momentos posteriores de intercambio sobre lo leído en el marco de proyectos, secuencias o actividades habituales como la visita semanal a la biblioteca o la hora del cuento.

Ver DT1. "¿Cómo se organizan las situaciones didácticas en el tiempo escolar?"

Así, los niños descubren que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias entre la lectura de una historieta, un libro ilustrado o un libro álbum y la de una obra no ilustrada. El intercambio posterior a la lectura hace posible profundizar la comprensión del texto así como avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

La lectura a través de un lector experto continúa a lo largo de toda la escolaridad[2]: el maestro sigue leyendo textos más complejos que los que los niños leen por sí mismos o los que resultan poco elegidos por los chicos espontáneamente, textos de un autor o un género novedoso para el grupo de lectores, textos de estudio que le interesa discutir a fondo con sus alumnos.

1 Recordemos que el término "escritores" se usa no sólo en el sentido de autores profesionales sino también en el sentido general de "personas que escriben", que recurren a la escritura para cumplir diferentes propósitos.
2 En otros documentos habrá oportunidad de tratar la situación a propósito de otros géneros.

Analizaremos a continuación registros de clase correspondientes a la situación de lectura a través del maestro. Nos centraremos en la lectura de cuentos, por ser un género indiscutido durante toda la escolaridad . Después de la lectura, los niños comparten impresiones y reflexiones a partir de sus interpretaciones de lo leído.

Muchas veces, el docente comienza contándoles a los chicos por qué eligió el texto que va a leer: porque le pareció un cuento original, interesante o divertido; porque se lo recomendaron; porque es uno de los que acaban de ingresar a la biblioteca; porque es un cuento cuya lectura los alumnos piden con insistencia; porque es una nueva obra del autor que se está estudiando; porque tiene ilustraciones poco convencionales, etcétera.

En otras ocasiones, como el caso que vamos a analizar, esa explicitación no está presente. El libro es conocido y la maestra decide introducirlo de otro modo. Se trata de **El Túnel**, de Anthony Browne. (Fondo de Cultura Económica. A la orilla del viento. México).

Registro de clase
Docente: Alejandra Paione.
Primer Grado. 2005. Escuela N°6.
La Plata. Prov. Bs. As.

Análisis de intervenciones docentes

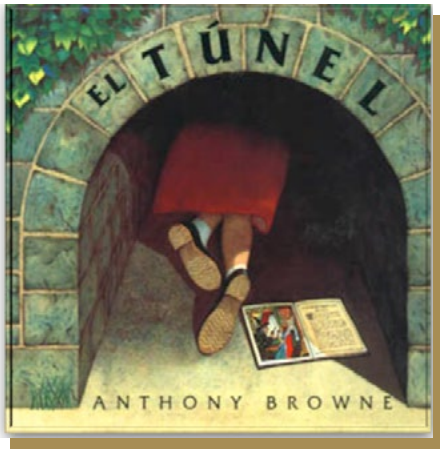
Niños: *(Interrumpen.)*– ... ¡El túnel!

Docente: – ... El Túnel , que es un libro que pertenece a la biblioteca del aula de ustedes.

En esta oportunidad elige un texto conocido por los chicos con el propósito de compartir su lectura completa con todos.

Agustín: – Yo recuerdo que el hermano entró en el túnel y la nena, la hermana, lo quería encontrar y no lo encontró y después salió de vuelta.

Docente: – Bueno, ustedes conocen este libro. Pero yo igual quiero compartir con ustedes toda la lectura y algún comentario que por ahí me quieran decir de este libro. Yo lo quiero compartir con todos ustedes... pero toda completa la historia (...) Ustedes lo conocen, pero es la primera vez que yo se los voy a leer en la hora del cuento y lo voy a leer todo completo. Es un libro cuyo autor...



Varios: *(Interrumpen.)* – ... ¡Browne!

Docente: – ... Anthony Browne (*Lee señalando el nombre en la tapa*), es un autor inglés. Les voy a comentar algo del autor ¿quieren?

Niños: *(Asienten.)*

Docente: – ... Es un autor, que como es inglés, nació en Inglaterra y desde chiquitito le gustaba ya dibujar. Dibujaba todas escenas con vaqueros. También dibujaba escenas de peleas, porque su papá era boxeador. Con su hermano dibujaba. Ya cuando fue más grandecito, trabajó en un hospital, dibujando todo lo que sea el cuerpo humano. Por eso van a ver que en esta historia de El Túnel, donde él también la dibujó, van a ver que tiene figuras casi perfectas. Es muy buen dibujante. Pero no solamente dibujó todo lo que sean figuras humanas en el hospital, sino que después cuando siguió creciendo, siguió estudiando y ha hecho también postales para ustedes, para los niños.

Aporta datos sobre el autor que pueden resultar de interés para los niños en general o para interpretar esta obra en particular.

Agustín: – Un cuento hizo.

Docente: – Y ya después, como dice Agustín, se dedicó a las historias y cuentos infantiles, y uno de ellos es El Túnel. Ustedes conocen otros (títulos) de este autor. ¿Lo recuerdan?

Invita a vincular al autor con su obra.

Nene: – Había una vez...

Docente: – Había una vez.. no, precisamente.

Nene: – ¡Ah! ¡ El de Willy el campeón!

Docente: – Willy el campeón y hay otros también de Willy. Ustedes conocen Willy el campeón. Willy (el campeón) es otro libro de Anthony Browne.

Agustín: – ¡Liberen a Willy!

Juan Ignacio: – Yo vi la película de Willy en canal 13.

Docente: – Vos habrás visto algo con algún personaje con el mismo nombre, pero de lo que estamos hablando es de los libros de Anthony Browne. Anthony Browne escribió y dibujó, porque este señor es escritor y dibujante a la vez, de historias como la que les voy a leer hoy, El Túnel. Fue un autor premiado por sus dibujos... con el premio Hans Christian Andersen. Ustedes lo conocen a ese nombre porque es el nombre de un recopilador de cuentos.

Docente: – ¿Vamos a meternos en El túnel?
(La docente se dispone a leer el título del cuento. Los niños comienzan a conversar por el entusiasmo de ver las imágenes del libro.)

Docente: – Vamos a hacer un acuerdo. Voy a leer el cuento. Vamos a escucharlo y mirarlo detenidamente y después vamos a hacer comentarios. ¿Quieren? ¿Vamos a hacer así?

Para crear un clima adecuado para la escucha, recuerda pautas acordadas para leer.

Niños: *(Asienten.)*

En todos los casos, el docente intenta garantizar condiciones propicias para la lectura. Antes de leer, estudia algo sobre el autor y su obra para poder presentarla enriqueciendo la lectura ante los chicos y, eventualmente, favorecer sus anticipaciones. Como conoce la historia, puede realizar una lectura adecuada tanto a la obra como a su auditorio. Trata, a través de su voz, de transmitir el efecto que el cuento le produce: interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etcétera.

Las situaciones son siempre diversas. En general, mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para "facilitar" la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son. Si se trata de ediciones producidas en una variedad de español poco familiar para los niños, será una buena ocasión para aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para poner en evidencia las variedades lingüísticas.

Si el libro es una edición ilustrada, lee la historia y, al finalizar, deja circular el ejemplar entre los niños para que lo hojeen, vean las ilustraciones y recuperen la historia apoyándose en ellas. En cambio, si se trata de un libro álbum en el que el relato y las imágenes se complementan para comunicar el sentido de la historia, va compartiendo las imágenes con los niños a medida que avanza en la lectura.

Finalizada la lectura, el docente suele crear un espacio de intercambio, es decir, insta a los niños a hablar sobre el texto leído, a la manera en que los lectores adultos comentamos nuestras lecturas. El intercambio posterior a la lectura permite profundizar la interpretación porque los chicos tienen más oportunidades de:

- vincular la historia con otras -leídas, escuchadas, vividas, vistas…- y con sus propias visiones sobre los hechos y los sentimientos que el cuento comunica y provoca -belleza, soledad, valentía, coraje, abandono, solidaridad-;

- discutir interpretaciones controvertidas o advertir, volviendo al texto, que muchas veces es posible corroborar unas o refutar otras;

- releer una y otra vez en pasaje enigmático e intentar "descubrir algo más" o volver sobre una parte especialmente risueña;

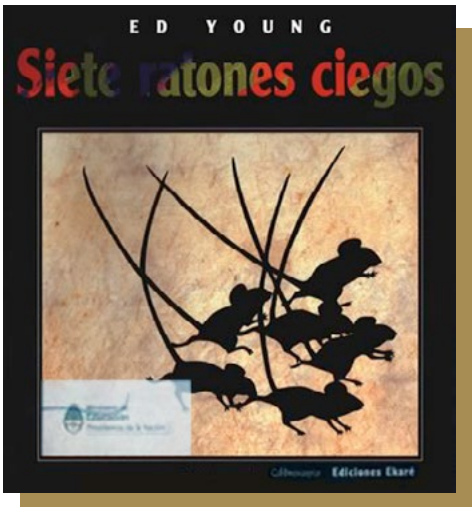
- detenerse en cómo dice el texto, qué palabras, qué frases, qué construcciones… hacen que un simple hecho cotidiano, como señalaba Sartre, se transforme en un rito o en una ceremonia y que los seres similares a nosotros adquieran majestad.

El espacio de intercambio no tiene por qué ser un espacio exhaustivo donde se trata todo lo que es posible tratar sino simplemente algunas cuestiones que cada docente estima productivas para profundizar y enriquecer la interpretación. A veces, son los alumnos los que abren el intercambio al expresar espontáneamente sus impresiones o interrogantes.

Los comentarios dependen de la historia, de la versión elegida y de los efectos que la lectura provoca en la audiencia -que se manifiestan en las reacciones de los chicos-. De allí que sea difícil generalizar. Nuestros ejemplos se referirán en este caso a historias clásicas donde los motivos, personajes, tramas, ritmos del relato, etc. son relativamente estables.

Veamos ahora otro fragmento de clase, en el que se propone un intercambio a partir de la lectura de "**Siete ratones ciegos**", una fábula de origen oriental. Un día, siete ratones ciegos encontraron "*Algo Muy Raro*". Cada ratón se acerca, toca una parte y declara lo que ha descubierto: un pilar, una serpiente, un acantilado, una lanza, un abanico, una cuerda... Sólo un séptimo ratón investiga el conjunto y es capaz de reconocer lo que tienen delante: un elefante.

Docente: *(Termina la lectura, cierra el libro y mira a los chicos.)*
–Y entonces… ¿qué era "algo muy raro"?



Varios a coro: – ¡Un elefante!

Lautaro: – No sabían…

Marga: – ¡No miraban!

Tomi: – No más que el blanco miró mejor.

Docente: Miren lo que dice Tomi. ¿Qué les parece? ¿Miró mejor? ¿Qué hizo distinto que los otros para mirar mejor?

La maestra propone empezar el intercambio en torno a un planteo bastante abierto a fin de dar espacio a que surja lo que los niños han podido ver por sí mismos. En este caso Tomi da pie para adentrarse en el motivo principal de la historia: mirar el todo para poder sacar conclusiones versus interpretar sin tener en cuenta todos los datos posibles.

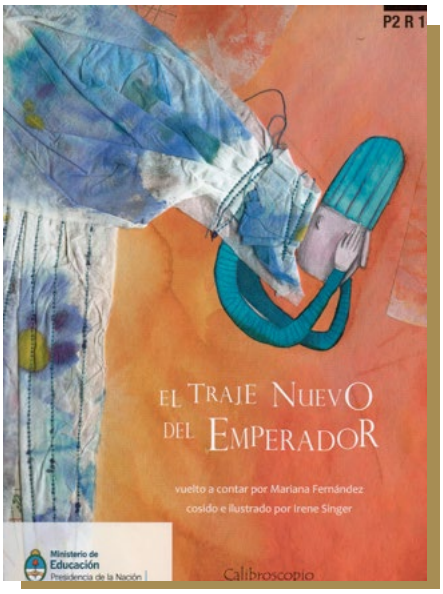
En otros casos es el docente quien instala el tema del comentario.

Veamos tres ejemplos muy frecuentes en historias clásicas. En todas las historias aparecen contrastes entre el discurso de los personajes y sus intenciones o su acción. Puede ser que haya algo de lo que se dé cuenta el lector que no sepa el personaje sino hasta más avanzada la acción (como el engaño del lobo a Caperucita, las intenciones de la bruja de "**Hansel y Gretel**", la harina que cubre la pata del lobo para hacerse pasar por la madre) o que haya algo no dicho o dicho metafóricamente sobre la motiva-

ción del personaje que es difícil comprender y a la vez central en la historia. Por eso, una dimensión importante es la distinción entre acciones e intenciones de los personajes.

En el primer caso, la discusión sobre los rasgos de los personajes gira en torno a ciertas características sugeridas por algunas frases que dan pistas para pensar, pero que no dicen directamente.

Registro de clase
Docente: Adela Sánchez.
Primer Grado. Escuela Nº 1.
Bahía Blanca. Prov. Bs. As.



Docente: – ¿Qué quiere decir que "*cuando iba al teatro no iba al teatro y cuando paseaba no paseaba*"?

(Silencio.)

Niño: – Pero sí iba al teatro.

Docente: – Sí. Así es. Pero acá dice "*cuando iba al teatro no iba al teatro y cuando paseaba no paseaba*". A mí me parece que había algo que le importaba más que el teatro o cualquier paseo.

Niño: – Mostrar la ropa.

Niño: – Era como modelo.

Niño: – Pero era gordo.

Niño: – Pero igual, andaba todo así *(gestos)*, mostrando la ropa linda.

Docente: – Por eso "*cuando iba al teatro no iba al teatro*" porque en realidad…

Niños: – Salía para mostrar la ropa.

Niños: – Para mostrar qué lindo que estaba.

Docente: – Sí, sí, eso le importaba mucho. Y también le importaba parecer muy inteligente, no quería que nadie pensara que era tonto. Pero lo engañaron, a él y a toda su corte.

Niños: – Por engrupido.

Docente: – Quiero que nos detengamos en esto. El Emperador, el Sabio Ministro, el Gran Chambelán y todas las otras personas de la corte, ¿sabían o no sabían que los tejedores mentían?

(Todos hablan a la vez.)

Niños: – ¡Sabían!

Niños: – ¡No, no sabían!

Niños: – ¡Des-con-fia-ban!, no sabían.

Niños: – Sabían, no querían decir.

Docente: – ¿Cuándo se dio cuenta el Emperador que los tejedores mentían?

Niños: – Así, del todo, al final recién.

A partir de detenerse sobre una expresión de difícil interpretación que apunta al rasgo central del protagonista, el fragmento muestra que en este cuento la vanidad es puesta en palabras de un modo particular y poco explícito. Es una de las tantas maneras de decir, una entre otras posibles. Poner de relieve relaciones no explícitas entre ideas y palabras es ayudar a los chicos a leer, a adentrarse en el mundo literario.

Cuando ya se han leído muchos cuentos, se hace posible ayudar a vincular historias de la misma tradición y de diferentes tradiciones.

Partiendo del comentario de "**Caperucita Roja**" en versión de los Hermanos Grimm, la maestra conduce desde el lobo de una versión hacia el lobo de las distintas versiones e historias y, desde allí, hacia la función del "oponente" , ese personaje que hace desencadenar la desgracia, perpetra engaños y prohibiciones. Los niños reparan sobre esta constante, indispensable en los cuentos tradicionales.

Registro de clase
Docente: Graciela Brenna.
Sala de 5 años.
Jardín de Infantes de la UNLP.

Docente: – ¿Qué tiene de igual y qué tiene de distinto este lobo a otros lobos?

Seba: – Son animales.

Hernán: – Son animales que hablan, que se visten…

Paz: *(Interrumpe.)* – ¡Que se disfraza! ¡También se disfrazan!

Jimena: – Algunos dicen "ladino", "bicho"…

Bautista: – *"Curioso animal"*…

Tomás: – El lobo de Caperucita engaña.

Docente: – Claro, el lobo de Caperucita se puede caracterizar de distintas formas, pero siempre la engaña, con los caminos y con el disfraz, se hace pasar por la abuela.

Meche: – Si no, no es Caperucita.

Fede: – Es otro cuento.

Bautista: – No es un lobo de verdad.

Fede: – Es de ficción *(exagerando la pronunciación de la palabra, que acaban de aprender…).*

Paz: – Está dibujado.

Docente: – ¿Y si el libro no tuviese dibujos?

(Paz queda pensativa.)

Fede: – También, está en el cuento, está escrito en el cuento.

Rodrigo: – Todos los lobos de Caperucita, todos, todos, vienen a hacer el cuento, vienen a engañarla…

Docente: – Claro, sin el engaño no tenemos cuento de Caperucita. Pero díganme una cosa, ¿por qué hay cuentos donde no hay lobo y de todas maneras se arma el cuento? *(Todos piensan, parecen no entender.)*

Docente: – Yo digo, en Hansel y Gretel no hay lobo y de todas maneras se arma un cuento…

Hernán: – En Hansel y Gretel está la bruja.

Paz: – Claro…

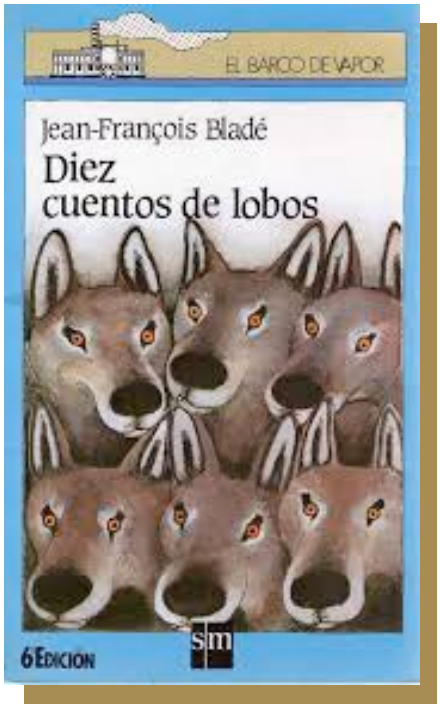
Lisandro: – Y en Pulgarcito es el ogro.

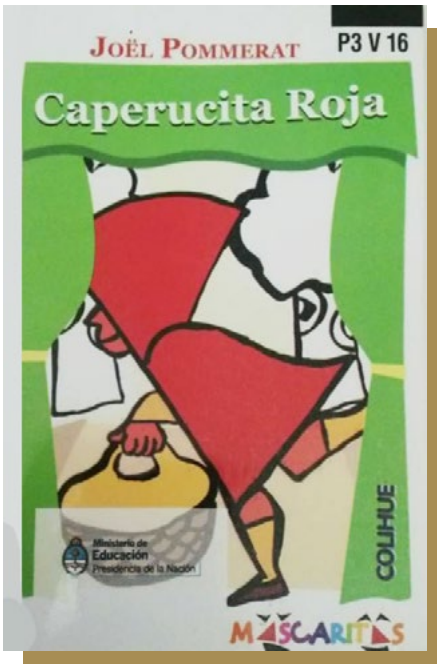
Docente: – ¿Y en Blancanieves?

Hernán: – La mamá, digo, la madrastra, que también es una bruja, ¿no?

Docente: – Entonces, parece que estos "malos" de los cuentos hacen falta.

Tomás: – Hace falta alguien que arme lío.





Por último, analicemos un fragmento donde la docente se detiene sobre el espesor de las palabras. "*Apreciar el espesor de las palabras*" (y de las imágenes) es una expresión que emplea Teresa Colomer para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.

Registro de clase

Docente: Valeria Romero.
Grupo de niños de 1°, 2° y 3°, en la biblioteca.
Proyecto de Extensión universitaria, UNLP.

Docente: – En esta versión de Hansel y Gretel a mí me gusta mucho cómo se describe el bosque. Es un bosque…. Un bosque que da unas sensaciones… *(se encoge de hombros, hace gesto de dejar algo en suspenso)*. Les releo, por ejemplo, *(lee muy lentamente) "Después de mucho caminar, llegaron al centro del bosque. Nunca se habían adentrado tanto. Nadie había pisado jamás aquella parte. Las copas de los árboles se entrelazaban de tal manera que el suelo siempre estaba en penumbra. (Hace una pausa). Otra vez encendieron una hoguera."*

(Silencio.)

Valentina: – Parece una película…

Docente: – Una película… ¿Qué querés decir Valentina? ¿Qué sintieron los demás?

Niño: – Sí, como que estás viendo.

Docente: – Ah, entiendo, lo describe de una manera como si se pudiera ver en una película. Claro, estoy de acuerdo. ¿A los demás les pasó eso? ¿Otra cosa?

Brenda: – Así, de miedo, de bosque de miedo.

Maia 1: *(Enfática.)* – Vos lo leíste de miedo.

Varios: – Sí.

Docente: – Es cierto, la manera en que está escrito a mi me produce leerlo así. Pero son las palabras las que me hicieron pensar en leerlo de ese modo.

(Silencio.)

Docente: – Si dijese "Llegaron a un claro del bosque, brillaba el sol y corría agua fresca de un arroyito…" No lo hubiese leído así.

Brenda: – Porque ahí no te da miedo.

Docente: – Miren, les propongo, lo vuelvo a leer bien despacio y ustedes me dicen qué palabras hacen pensar en el miedo.
(Lee el mismo fragmento.)

Jonatan: – Mirá, ahí había árboles y arriba no se veía nada.

Docente: – "*Las copas de los árboles se entrelazaban de tal manera que el suelo siempre estaba en penumbra.*" En penumbra, hay mucha sombra en el piso porque los árboles tapan el sol. Como dice Joni, no se ve para arriba tampoco.
Y miren, también dice que "*Nadie había pisado jamás aquella parte.*"

Maia 2: – ¡¡Porque era peligroso!!

Brenda: – Y había fieras.

Docente: – Y si estaba oscuro no podían ver bien.

Erik: – Si no había nadie, nadie los iba a ayudar.

Docente: – Claro, la oscuridad y la soledad con que describe el bosque dan miedo.
Pero hay otra parte en la que pasa exactamente lo contrario. Describe algo que nos hace sentir que todo se va a solucionar. Me refiero a cuando ven la casita. Les leo: "*Entonces pasó volando por allí un pájaro precioso y decidieron seguirlo. El pájaro los llevó hasta un claro del bosque. En medio había una casita. Era la casa más bonita que habían contemplado jamás.*"

Brenda: – Ahí el pájaro es lindo.

Varios: – ¡Y la casa!

Docente: – Y además es un claro *(enfatiza)* del bosque, no está en penumbra.

A partir de los registros transcriptos en este punto, se pone en evidencia que la lectura a través del maestro hace posible que los niños compartan diferentes aspectos de la cultura escrita y vayan apropiándose del lenguaje que se escribe, al mismo tiempo que ejercen –al intercambiar sobre las obras y relacionar lo que están leyendo con lecturas previas- prácticas sociales que sólo tienen lugar en una verdadera comunidad de lectores.

Lectura ampliatoria para el tema:

- Cano, M. F. y otros. (2006) Serie **Cuadernos para el aula**. 2do grado, páginas 62 a 79.Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/2do_lengua.pdf

- Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. **Yo leo, tú lees, él lee**. 2001.

Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/practicas_yo_leo_tu_lees.pdf

- Gaspar, M. y González, S. (2006) Serie **Cuadernos para el aula**. 1er grado, páginas 72 a 93. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf

Los niños leen por sí mismos

Introducción

Comenzaremos citando un lema muy conocido: "Se aprende a leer leyendo". Sin embargo, a pesar de ser muy conocido, está lejos de ser transparente: ¿Es posible leer cuando no se sabe leer? Y, en caso de que lo fuera, ¿qué se aprende al hacerlo?

En realidad, desde nuestra perspectiva, "se aprende a leer leyendo" no es un lema, es una hipótesis didáctica. Esto significa que tenemos que construir pruebas empíricas que atestigüen su validez o que lleven a refutarla.

El estudio focalizado y sistemático de la lectura por sí mismos de los chicos que están aprendiendo a leer se intensificó hace alrededor de quince años y se refleja en publicaciones que comienzan a aparecer alrededor de 1996 (Castedo, 1999, 2000; Ferreiro, 2008; Kaufman, 1998; Lerner, 2004; Molinari, 2000; Molinari & Castedo, 2008).

Las experiencias realizadas muestran claramente que nuestra hipótesis ["se aprende a leer leyendo"] se verifica sólo en ciertas condiciones.

Condiciones generales de las situaciones didácticas

Cuando hablamos de condiciones didácticas, nos referimos a aquellas condiciones que es necesario tomar en consideración al planificar cualquier situación de lectura de los niños por sí mismos durante el período inicial de apropiación del sistema de escritura.

Las situaciones que favorecen que se aprenda a leer leyendo son aquellas en las que el texto resulta más o menos previsible para los niños, porque pueden apoyarse en un contexto y disponen de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes. Por lo tanto, para que los alumnos puedan leer es imprescindible:

- **Proveer un contexto** -una imagen, el portador y/o un contexto lingüístico- es imprescindible para que los niños comiencen desde muy temprano a desarrollar estrategias lectoras. Cuando no existe ese contexto, es imposible predecir lo que está escrito en el texto.

- **Prever que los niños dispongan de los conocimientos necesarios** para formular anticipaciones ajustadas al texto que se presenta, ya sea porque los han construido previamente (por sí mismos o a partir de proyectos anteriores) o bien porque el proyecto en curso ofrece las oportunidades para que los alumnos construyan los conocimientos pertinentes.

¿Cuáles son esos conocimientos? Se trata de conocimientos sobre el género, el portador, el tema y el autor que les permitan anticipar lo que puede decir en el texto y descartar lo que de ningún modo puede decir.

Para mostrar cómo se encarnan las condiciones didácticas señaladas, analizaremos el desarrollo de una situación de lectura de historietas[1].

La situación "Los chicos leen una historieta" forma parte de un proyecto, previsto para primer grado, dirigido a armar una recopilación de las historietas predilectas del grupo que será incorporada a la biblioteca del aula. Se podrán conservar así textos que de otro modo sería difícil recuperar, pues aparecen en diarios y revistas (es decir, en portadores perecederos).

Se trata de un género relativamente accesible para los lectores incipientes, dado que la complementariedad texto-imagen que lo caracteriza -así como los símbolos propios del género- contribuye a la formulación de anticipaciones pertinentes. Además, muchas historietas son muy conocidas por los chicos desde el contexto extra-escolar, porque aparecen en diarios y revistas e incluso en algunos casos en TV y cine (Picapiedras, Patoruzú). Estos conocimientos, sin embargo, serían insuficientes para que los chicos pudieran operar como lectores en la situación en cuestión (dado el tipo de propuesta que se hace). Es por eso que se toman dos decisiones, una referida a lo que se hace antes y otra referida a la conducción de la situación en cuestión:

- Antes de enfrentar la situación que describiremos, además de favorecer la exploración de diferentes revistas y diarios y de localizar la sección de historietas, la secuencia contempla la construcción de conocimientos específicos que todos los chicos del grupo podrán poner en acción para leer:

**la maestra les ha leído muchas historietas de los autores y personajes seleccionados y, en algunos casos, los chicos han seguido con la vista su lectura;*

**se plantearon situaciones en las cuales los chicos tuvieron oportunidad de descubrir que por lo general el nombre de la historieta es el de alguno o algunos de los personajes principales, investigaron –entrevistando a adultos- quiénes son los más conocidos autores de historietas...*

-En el desarrollo de la situación, el maestro se hace cargo de leer algunos parlamentos de los personajes, de modo que provee un contexto lingüístico que ayuda a interpretar el texto que queda a cargo de los chicos.

Desde el comienzo de la clase, todos los integrantes del grupo tienen a la vista un ejemplar de la misma historieta, cuyos personajes son conocidos por los chicos. La maestra propone que se reúnan por parejas para leerla (organización de la clase) y decidir si merece o no ser incluida en la colección (propósito de la lectura).

La actividad tiene cuatro fases, cada una de las cuales se inicia con una consigna de la maestra:

1) ¿Cómo se llama la historieta? ¿Cuál es su autor? ¿De qué se tratará?

1 Se trata de una situación prototípica, es decir, de una descripción válida para cualquier situación de lectura de historieta cuando oficialmente "no se sabe leer", no de un registro de una clase singular en la que se lee una historieta específica.

¿Hasta qué punto estas preguntas constituyen verdaderos "problemas" para los chicos? Desde el punto de vista didáctico un problema supone siempre la construcción de nuevos conocimientos. Es relevante explicitar en este caso cuál o cuáles son los problemas que la maestra devuelve a los chicos.

-Para los alumnos, ya no es un problema saber qué historieta es porque, como ya conocen a los personajes, pueden resolver la cuestión simplemente mirando las imágenes. Tampoco es un problema localizar el nombre de la historieta, apoyándose en lo que saben acerca de la diagramación propia del género;

-Para decidir quién es el autor, las parejas tendrán que recurrir a sus conocimientos previos sobre los personajes y sus creadores, así como poner en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura. La cuestión se planteará de manera muy diferente para las parejas, según que recuerden o no quién es el autor de la historieta identificada. Si lo recuerdan, tampoco esto será un problema: si los personajes representados en la imagen son Mafalda y Felipito, el autor tiene que ser Quino; si es Matías, tiene que ser Sendra; si es Clemente, tiene que ser Caloi... De todos modos, por las dudas, verificarán que están en lo cierto acudiendo a los indicios gráficos provistos por el texto.

En cambio, si no lo recuerdan, el problema se planteará así: "de todos los autores que conozco, ¿cuál es éste?, ¿Sendra, Quino, Caloi, Fontanarrosa o Rep? Y tendrán que discutir cuáles son los indicios gráficos en los que es posible basarse para decidir (es cortito, así que Fontanarrosa no es; Rep empezaba con la de "rey", tampoco es; empieza con la de Carolina, así que es Caloi).

-Para establecer de qué se trata la historieta, los niños intercambian ideas sobre el posible tema apoyándose en el dibujo (expresiones, gestos, características y vestimenta de los personajes, objetos presentes...), en los globos (bordes continuos o punteados, presencia de letras o signos, color y tamaño de la letras)... Sin embargo, a pesar de que tanto la información gráfica como el conocimiento previo que los chicos tienen de los personajes proveen muchos elementos de apoyo para la anticipación de lo que éstos dicen, los chicos enfrentan en este caso un verdadero problema: los elementos disponibles no son suficientes para producir una anticipación que tenga chances de ser acertada.

Es así como -al poner en común el trabajo de las parejas- aparecen anticipaciones diferentes para los mismos parlamentos. La maestra les pide que justifiquen sus anticipaciones y para ello los chicos recurren a algunos indicios gráficos (letras incluidas), pero las discrepancias sobre lo que sucede en la historieta continúan.

La maestra propone entonces leerla para saber qué dice realmente y comienza a hacerlo.

2) La maestra lee el parlamento de un personaje y pide a los niños que lean la réplica del otro personaje.

Después de leer lo que dice el primer personaje, la maestra pregunta qué contestará el segundo. Los niños hacen suposiciones apoyadas en el contexto (imagen y símbolos): todos coinciden en que el personaje en cuestión está muy enojado, porque las letras son gruesas y están acompañadas por signos "de gritar", pero hay diferentes opiniones en relación con lo gritado. El maestro pide que cada uno trate de descubrir quién tiene razón fijándose en lo que está escrito. Los niños descartan enseguida una de las propuestas porque contiene muchas más palabras que las que aparecen en el globo, algunos utilizan el reconocimiento de algunas letras ("la de Patoruzú", "la o de Olivia", "la P de Pedro, el de los Picapiedras") para rechazar otra propuesta, alguien se da cuenta de que la última palabra es realmente muy parecida a "lunes" (forma fija conocida) y arriesga: - ¿No dirá "lunático"? Todos dicen que sí: termina con "o", es bastante larga... En cambio, las otras dos son muy cortitas... – La segunda es "un" –grita alguien-, es como en los cuentos: "Había una vez, en un lugar muy lejano, un príncipe..." Y la maestra confirma que allí dice "Es un lunático". Tal como puede advertirse, los chicos utilizan un repertorio de letras conocidas que funcionan como indicios cualitativos, algunos de los cuales fueron construidos en actividades anteriores y otros en el marco de esta misma secuencia.

La maestra lee el parlamento siguiente y pide a los niños que continúen. Se produce una discusión porque hay tres personajes y el globo correspondiente al segundo aparece más arriba: los niños no se ponen de acuerdo sobre cuál hay que leer primero (el que está a la izquierda o el que está más arriba). La maestra los ayuda ofreciendo dos alternativas posibles para cada globo. Una de las frases propuestas coincide con la del texto, en tanto que la otra tiene el mismo número de palabras y es verosímil por el sentido, pero está compuesta por palabras muy diferentes de las del texto y los niños podrán descartarla apelando al reconocimiento de algunas de las letras que las componen. Esta última frase conviene haberla pensado al planificar, porque muy difícilmente a uno se le ocurra sobre la marcha. Al proponer dos alternativas, el problema se ha reducido considerablemente: ya no se trata de establecer qué dicen los personajes, sino sólo de optar por una de dos posibilidades: ¿cuál de las dos frases dichas por la maestra está escrita aquí?

Finalmente, deciden que el que habla primero es el personaje cuyo globo aparece más arriba. La maestra informa que eso es lo que suele suceder en las historietas.

3) La maestra solicita a los chicos que lean por sí mismos el desenlace de la historieta.

La docente recorre la clase ayudando a los niños que lo necesitan, sugiere a algunos que trabajen juntos. Los chicos hacen suposiciones a partir de lo que ya leyeron y también a partir de su conocimiento de los personajes. Algunos hacen anticipaciones que suponen la intervención de un narrador diferenciado de los personajes (por ejemplo: "y entonces Pedro le dijo a Vilma que se quedara") y la docente retoma esta cuestión releyendo para todos los parlamentos anteriores y haciendo notar que en la historieta sólo aparece lo que los personajes dicen.

4) ¿Qué opinan de esta historieta? ¿La elegimos o no? ¿Por qué?

En esta última fase la maestra re-actualiza el propósito del proyecto que da sentido a la lectura.

Lerner, D. y otros (1996) *Los chicos leen historietas.*
Documento de trabajo n° 2 (30-33). Primer Ciclo.
Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
Disponible en:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf

"Los chicos leen una historieta" es una situación que representa un desafío fuerte para los lectores principiantes, mayor que el planteado por otras que luego analizaremos, porque se trata de establecer "qué dice" en un texto en el que los niños no saben de antemano qué dice. En suma: se corresponde exactamente con lo que convencionalmente denominamos "leer".

Es por eso que, a pesar del fuerte contexto de imagen y del gran conocimiento previo que se ha construido sobre el género, los personajes y los autores, se hace necesario aquí que la maestra provea también un contexto lingüístico para que los alumnos puedan leer. Es también por eso que se ve obligada a transformar el problema en el curso de la situación, modificándolo de tal modo que resulte accesible para los chicos (cuando propone dos frases posibles para que los chicos decidan cuál de las dos es la que dice un personaje).

Si consideramos la progresión interna a la situación, podemos decir que evoluciona hacia la atribución de una responsabilidad creciente a los niños: la maestra comparte la lectura con los chicos en la fase 2, en tanto que en la 3 pide que ellos solos descubran el desenlace. Por otra parte, en esta situación, centrada en la lectura de los niños por sí mismos, que demanda una fuerte interacción con el sistema de escritura, hay sin embargo oportunidades para reflexionar sobre algunos rasgos del lenguaje escrito, en este caso la ausencia de narrador en las historietas a diferencia de lo que sucede en los cuentos.

A través del análisis realizado, hemos intentado destacar de qué modo se construyen condiciones didácticas para hacer posible que los chicos lean cuando no saben leer: cómo se elaboran conocimientos que los chicos pueden utilizar al leer, cómo se aporta contexto lingüístico para hacer posibles anticipaciones más pertinentes, de qué modo los problemas que se plantean obligan a los chicos a buscar en lo escrito indicios para avalar o rechazar interpretaciones. Nos mostró, también, algo que no habíamos anunciado: hay problemas que representan diferentes grados de dificultad, hay intervenciones del docente que pueden transformar los problemas…

Ahora bien, quizá los lectores se pregunten cómo aprendieron los chicos los indicios cualitativos o cuantitativos que manejan en el curso de la situación analizada, cómo saben que esos indicios son significativos para tomar decisiones al leer… Estas preguntas conducen a caracterizar los diferentes tipos de situaciones de lectura con los que trabajamos.

Situaciones didácticas

> *«Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma.»*

Mirta Castedo (1999)

Además de sintetizar en esta formulación las condiciones didácticas anteriormente señaladas, la distinción entre "lo que se cree y lo que se sabe" encierra un abanico de posibilidades relacionadas con el conocimiento previo que los chicos tienen acerca de qué dice o qué puede decir en el texto.

Hemos agrupado las situaciones de lectura en función del grado de conocimiento previo que tienen los niños acerca de lo que dice en el texto:

1. Situaciones en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto.

2. Situaciones en las que los niños cuentan con menos información sobre el texto.

Además del mayor o menor conocimiento del texto, en cada una de estas situaciones intervienen otras variables que es relevante considerar en la planificación: la organización del texto -continuo o discontinuo- así como la cantidad y tipo de indicios en los cuales es necesario reparar para llevar a cabo la tarea propuesta.

1. Situaciones en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto.

Estas situaciones tienen lugar cuando los niños han memorizado un texto -una canción, un poema, una copla, una adivinanza- o cuando el docente les presenta un texto que no conocen -una lista, el título de un cuento, etcétera-y les informa textualmente qué dice, sin señalar ni especificar qué parte de lo escrito corresponde a cada parte de la emisión oral.

En los registros de clase que se analizan a continuación, puede observarse que en el desarrollo de estas situaciones, los niños se enfrentan con problemas tales como **dónde dice, cuál es cuál y qué dice** en cada parte.

Lectura de textos memorizados

Nuestro primer ejemplo forma parte de un proyecto de recopilación de canciones.

Registro de clase
Adriana Funes.
(2008). Esc. 95.
La Matanza. Prov de Bs As.

Una docente de primer grado reparte a sus alumnos hojas con la letra de la primera estrofa de una canción que cantan habitualmente: La vaca estudiosa, de María Elena Walsh. Pone un afiche con el mismo texto en el pizarrón.

HABÍA UNA VEZ UNA VACA
EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA.
COMO ERA MUY VIEJA, MUY VIEJA,
ESTABA SORDA DE UNA OREJA.

1. Docente: – En estas hojitas que les entregué dice: *"Había una vez una vaca, en la quebrada de Humahuaca. Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja".*

2. Martín: – ¡"La vaca estudiosa"!

3. Clara: – ¡Sí! Es la de la vaca.

4. Docente: – Sí. Es una parte de la letra de "La vaca estudiosa".

5. Martín: – La primera parte…

6. Docente: – ¿Saben lo que vamos a hacer? Se van a juntar con otro nene, de a dos, y van a pensar mucho, mucho, para ver qué dice en el primer renglón.

7. *(Los nenes arman parejas y empiezan a discutir, señalando el texto con los deditos.)*

8. Docente: *(Al cabo de unos minutos.)* – ¿Y? ¿Ya decidieron qué decía en el primer renglón?

9. Tomás: – Nosotros decimos así. *(Va diciendo y señalando)*

(Señalamiento)	HABÍA	UNA	VEZ	UNA	VACA
(Verbalización)	Había	una vez	una vaca	en la que…	brada

10. Jaqueline: – ¡No, así no!

11. Docente: – Esperá un poquito, Jaqui. A ver, Tomás y Guido, ¿cómo sigue la canción?

12. Tomás: – Y… *(continúa tratando de identificar qué dice en las otras partes del resto del texto).*

(Señalamiento)	EN	LA	QUEBRADA	DE	HUMAHUACA
(Verbalización)	de Hu…	mahuaca	como era	muy vieja	muy vieja

(Señalamiento)	COMO	ERA	MUY	VIEJA	MUY	VIEJA
(Verbalización)	estaba	sorda	de una	oreja	Y a pesar	de que

13. *(Cuando hace los dos últimos señalamientos, en los que avanza sobre una parte de la canción que no está escrita, comienza a agregar melodía a su verbalización del verso siguiente que dice: "Y a pesar de que ya era abuela".)*

14. Docente: – No, Tomy, yo les dije que ahí decía sólo "*Había una vez una vaca, en la quebrada de Humahuaca. Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja.*" Dice sólo hasta "oreja" en la hoja…

15. Tomás: – Voy a volver a probar. *(Lo hacen a dúo con Guido. Repiten el mismo señalamiento y se sorprenden al advertir que les sobra texto.)*

16. Jaqueline: – Es que dicen mal… *(Hace un intento de correspondencia que también resulta fallido que no se alcanzó a registrar).*

17. Docente: – Vamos a ver… ¿dónde dice "oreja"?

18. *(Todos los nenes revisan cuidadosamente el texto. Solo dos están distraídos.)*

19. Marita: -¡Aquí! *(Señala OREJA.)* Porque está la "o"…

20. Docente: -¿Y no podrá decir aquí? *(Señala SORDA.)* Aquí también está la "o"…

21. Varios: *(Gritando)* – ¡No! ¡Tiene que ser la primera!

22. Docente: *(Riendo.)* – Tienen razón… me falló la trampa.

La docente presenta la actividad (1.) seleccionando un fragmento de la canción con el propósito de focalizar el trabajo sobre un texto que no sea muy extenso y resulte así accesible a niños pequeños. Inmediatamente lee la estrofa para que los alumnos sepan qué parte de la canción está allí representada.

Una vez que los chicos identifican que es el comienzo de "La vaca estudiosa", la maestra vuelve a circunscribir una parte de esa estrofa al pedirles que decidan *qué dice* en el primer renglón (6.).

En lo que se refiere a la organización de la clase, al sugerir que trabajen en parejas se propicia que todos los niños piensen en el problema a resolver y que, al mismo tiempo, tengan oportunidad de interactuar con un compañero.

La primera respuesta de Tomás y Guido consiste en establecer una correspondencia que parece estar basada en el ritmo de la canción (9.). Es como si ellos estuvieran palmeando la canción y señalaran una palabra escrita allí donde correspondería dar cada palmada.

Por esta razón, en el primer renglón donde hay cinco palabras, los niños ubican el texto completo del primer verso en las tres primeras palabras (que corresponderían a tres palmadas) y en las dos restantes ubican una parte del verso siguiente.

¿Por qué la maestra les pide que continúen señalando el texto hasta el final de la estrofa? (11.). Es muy probable que ella haya previsto que los niños iban

a continuar aplicando la misma estrategia y, en ese caso, enfrentarían un problema al terminar la verbalización de la estrofa antes del final del texto. Y, efectivamente, así fue: sobraban dos palabras escritas. La reacción de Tomás y Guido fue comenzar a cantar la estrofa siguiente mientras las señalaban.

La maestra les repite el texto de la primera estrofa y remarca que sólo está escrito hasta "*oreja*" (14.). Como hasta ese momento los niños habían tomado en cuenta un único indicio gráfico -la separación entre palabras- para establecer la correspondencia entre la emisión oral y lo escrito, la docente incita a sus alumnos a considerar indicios cualitativos: para responder a la pregunta "*¿dónde dice oreja?*" tienen que recurrir a considerar algunas de las letras de esa palabra.

Frente a la primera respuesta de Tomás y Guido, la maestra utilizó un tipo de intervención posible: hacerlos continuar con la estrategia utilizada. Como es habitual, otras intervenciones también pueden ser adecuadas: sería posible, por ejemplo, incitar a identificar cada verso preguntando *¿dónde dice "vaca"?* o bien señalando la última palabra del renglón y preguntando *¿qué dice aquí?* Cualquiera de esas dos preguntas demandaría que los niños tomaran en consideración indicios cualitativos.

A continuación transcribiremos un registro de clase, que tuvo lugar en una escuela de la Provincia del Chaco y fue analizado por Mirta Torres en "**La alfabetización en el aula del plurigrado rural**" (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, Vol.2; pág. 31-37). En esa clase, a la que asisten alumnos de 1°, 2° y 3° grado, los chicos de primero leen el diálogo canónico de Caperucita Roja y el lobo cuando la niña llega a la casa de la abuelita.

*La docente, Violeta, ha desarrollado una secuencia de trabajo acerca de cuentos con lobos. Todos los chicos participaron de una caracterización previa de "los lobos de los cuentos", caracterización que se va completando a medida que se avanza en la lectura o en la profundización del conocimiento de alguno de los textos. Los niños de 1° leen "**Caperucita Roja**"; los de 2° leen "**Los tres chanchitos**" y "**El lobo y los siete cabritos**" y los de 3° leen "**El libro de la selva**", de Rudyard Kipling.*

Una vez que los chicos de 1° (seis niños) conocen muy bien el cuento a partir de sucesivas relecturas que les permiten identificar las artimañas del lobo para engañar a Caperucita y a su abuela, comparar tres versiones que tienen en la biblioteca del aula y producir diversas escrituras (ver planificación plurigrado en páginas 11 y 12), hemos podido registrar la clase en que los niños leen por parejas el famoso diálogo canónico entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita; los chicos ensayan para luego hacerles oír la interpretación de la escena al resto de los compañeros.

1. Docente: – Entonces, ¿quiénes quieren ser los primeros en leer? A ver, primera pareja que va a leer haciendo de la valiente Caperucita y del malvado lobo *(Imita a los presentadores de espectáculos).*

2. Docente: – Muy bien, leen Zulma y Nahuel. Yo soy el presentador *(Lee)*. Entonces Caperucita se acercó a la cama y volvió a abrir las cortinas; allí estaba la abuela, con la gorra de dormir bien calada en la cabeza y un aspecto extraño. *(Hace un gesto cediéndole la palabra a Zulma.)*

3. Zulma: *(Distraída escuchando a la maestra busca apurada en el texto.)*

4. Docente: *(Se acerca y le indica el renglón con el dedo.)*

5. Zulma: *(Empieza a leer.)* – Abuela *(Mira el texto donde le indica la maestra, recién en ese momento encuentra el fragmento y rectifica.)* Ooo *(repite)* Oh abuela, ¡qué…, qué o…, qué orejas *(Levanta la vista y termina rápidamente.)* ¡Qué orejas tan grandes tienes!

6. Zulma: *(Le indica a Nahuel y le dice en voz baja.)* – No te olvides de leer con voz de lobo.

7. Nahuel: *(Mira a Zulma, a la maestra y finalmente al texto.) (Pone voz ronca que rápidamente olvida.)* – Para oírte mejor.

8. Zulma: – Oh, abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

9. Nahuel: *(Con voz gruesa.)* – ¡Para abrazarte mejor!

10. Zulma: *(Mirando el texto.)* – Oh, abuela, ¡qué… ooo… *(Mira a la maestra.)*, qué oreee…

11. Docente: *(Le "sopla" y señala en el texto.)* – Qué ojos…

12. Zulma: *(Mirando el texto.)* – Oh, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!

13. Nahuel: *(Mirando el texto. Olvida la "voz de lobo".)* – Para verte mejor.

14.Docente: *(Les hace señas para que continúen. Todo el grupo escucha en este momento, algunos rodean a los nenes de 1°.)*

15. Zulma: *(Mirando el texto.)* – Oh, abuela, ¡qué boca tan grande tienes!

16. Nahuel: *(Con voz de lobo y entusiasmado por el público.)* – ¡Para comerte mejor!

17. Docente: *(Inicia un aplauso que siguen todos los niños.)* – ¿Quiénes son los próximos actores que leerán el diálogo entre la niña Caperucita y el viejo lobo? Muy bien, Gabriel y Lola. ¿Tienen sus libros abiertos?

18. Lola: (Lee convencionalmente.) – Oh, abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes!

19. Gabriel: *(Espera la seña de la maestra.)* – Para escucharte mejor.

20. Docente: *(La maestra deja pasar el "escucharte"; el texto dice "oírte".)*

21. Lola: *(Busca en el texto siguiendo con el dedo para ver qué viene.)* – Oh abuela, ¡qué… brazos…, qué brazos tan grandes tienes!

22. Gabriel: *(Mira el texto un poco perdido.)* – Para agarrarte… *(Duda, no le suena "agarrarte". Pone el dedo en el texto mientras repite.)* aga, aga…

23. Docente: *(Repite la intervención de Lola parada junto a Gabriel.)* – Oh, abuela, ¡qué braaaazos tan grandes tienes!

24. Gabriel: *(Parece descubrir la indicación de la maestra pero repite.)* – Agarrarte… *(Mira el libro siguiendo con el dedo.)* agaa… *(Busca la palabra correspondiente mirando el texto.)* aaa, abbb, ¡abrazarte mejor! *(Termina aliviado.)*

25. Lola: *(Mirando el texto.)* – Oh, abuela, ¡qué boca tan grandes tienes!

26. Gabriel: – ¡Para comerte mejor!

27. Docente: *(Aplausos.)* – Muy bien, otra pareja de lectores, Elena y Manu… Atención, todos con el libro abierto. El narrador dice: *(Lee.)* Caperucita se acercó a la cama y volvió a abrir las cortinas; allí estaba la abuela, con la gorra de dormir bien calada en la cabeza y un aspecto extraño… *(Hace una señal a Elena y continúan.)*

La situación dura alrededor de 15 minutos; los chicos conocen de memoria el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela. Conocer de memoria significa disponer del contenido puntual del fragmento, tenerlo presente. La reiterada indicación de Violeta es leer ("quiénes son los primeros en leer…"); para la mayoría de estos niños que aún no leen convencionalmente leer en la clase significa tener el texto delante de los ojos, asumir la postura exterior de los lectores y, algunas veces, localizar cierta información o determinado fragmento con cierto propósito, a pedido de la maestra, o –como en este caso- producir enunciados con sentido a partir del texto como ven hacer a los compañeros de otros grados y, principalmente, a la maestra […]

Zulma, Nahuel y sus compañeros, por lo tanto, siguen el texto; aunque repitan de memoria, lo hacen tratando de localizar precisamente el fragmento exacto que están leyendo y, tantas veces como resulte necesario, la maestra colabora con ellos señalándoles por dónde van. En (5) Zulma empieza a leer (Abuela) concentrándose en el sentido del texto sin reparar ni recordar el recurso -tan propio de la lengua escrita- que indica la sorpresa de la niña. Mira el texto, conoce la "o", recuerda y rectifica porque relaciona lo que recuerda con lo que ve (Oh, abuelita). Duda entre "orejas" y "ojos", la maestra acude en su ayuda porque el propósito no es que deletreen sino que interpreten teniendo en cuenta la información que da el texto. Zulma mira, duda y sigue.

No registramos si Nahuel leía convencionalmente, pero lo hace con fluidez y la maestra aumenta con él la exigencia: No te olvides de leer con voz de lobo…

Lola sabe leer convencionalmente y, como cualquier lector, confiada en su saber, se pierde (en 21), busca en el texto, corrobora y sigue.

Gabriel revela situaciones habituales en niños que están accediendo a la lectura por sí mismos. Lola lee ¡Qué orejas tan grandes tienes! (en 18); él responde (en 19) Para escucharte mejor donde decía Para oírte mejor: trasmite el sentido de lo que sabe que dice pero no lee lo que efectivamente dice. El momento es muy rápido, pocos segundos, la maestra lo nota pero no llega a intervenir. Segundos después la situación se reitera en (22) y (24); Gabriel expresa el sentido de lo que debe decir pero no ajusta su lectura al texto: lee para agarrarte donde dice para abrazarte [...]

Violeta está enseñando a leer: los niños necesitan ajustar lo que saben que dice a lo que el texto dice. En este momento, interviene (23) ¡qué braaaazos tan grandes tienes!; alarga la sílaba para dar una pista al lector. Gabriel apoya su dedo en el texto y busca la palabra y las letras. En la rapidez del momento, la maestra necesita tener muy presentes sus propósitos para que los niños consideren los indicios que ofrece el texto. Violeta no quería dejar pasar otra oportunidad para que Gabriel descubriera que ella esperaba que leyera.

La maestra no da por terminada la situación. Al volver del recreo, dedica veinte minutos a pensar entre todos por qué Zulma habría dudado entre orejas y ojos. Los niños no habían reparado en las dudas de sus compañeros, la maestra lo actualiza. Los niños afirman que Zulma se equivoca porque las dos empiezan igual; después de reflexionar acerca de cómo logra darse cuenta de cuál es cuál, la maestra señala: -Pero ningún chico se equivocó entre BRAZOS y BOCA (escribe ambas palabras) y sin embargo, las dos empiezan igual, con la B.

Entre diversas explicaciones de por qué no se equivocaron, todos terminan aceptando como más válida la explicación de Zulma: -Seño, habíamos dicho que la BOCA era lo último que le decía Caperucita porque justo ahí el lobo se la come.

[...] Los lectores expertos no llegamos a advertir nuestra búsqueda brevísima de los indicadores del texto a través de los cuales -aun frente a este mismo fragmento conocidísimo- confirmamos que, en esta versión, Caperucita se asombra primero por el tamaño de las orejas y luego por el de los ojos. Para enseñar a leer es importante dedicar algunos minutos para provocar la explicitación de los criterios que permiten decidir dónde dice cada palabra. La docente circunscribe la lectura de los niños a un contexto reducido (el episodio del cuento) que conocen muy bien para permitirles concentrar el esfuerzo y la reflexión en la búsqueda de indicadores gráficos que les permitan leer.

Torres, M. (2012) **La alfabetización en el aula del plurigrado rural.**
Ministerio de Educación de la Nación. Vol. 2; págs. 31-37.
Disponible en:
http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109881/LaAlfabetizacionenelauladelPlurigradoRuralVol1baja.pdf

En los dos registros de clase analizados hasta ahora en este documento, el problema predominante que enfrentan los niños es el de decidir **dónde dice** algo que saben que dice o bien el de establecer **qué dice** en cierto fragmento de un texto conocido.

Ahora bien, las situaciones de lectura en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto que van a explorar no se limitan a aquellas en las que han memorizado previamente el texto.

Lectura de textos no memorizados

En las situaciones que hemos agrupado en este apartado, los niños conocen el contenido literal de los textos porque el maestro lo verbaliza para que los alumnos exploren las características de su escritura. Es el caso de la lectura de listas -nombres de los alumnos, títulos de cuentos, ingredientes de una receta culinaria, etcétera- en las cuales el problema predominante que se plantea a los chicos es decidir cuál es cuál. Para que efectivamente lo enfrenten es fundamental que el maestro lea los elementos de la lista en un orden diferente del orden en que están escritos.

Los registros de clase que transcribiremos a continuación[1] forman parte de un proyecto de lectura de cuentos clásicos en primer grado, cuyo producto final es la escritura de una nueva versión de Blancanieves.

En un momento del desarrollo del proyecto, la docente les propone realizar una encuesta a diferentes adultos de la comunidad escolar para averiguar cuáles eran los cuentos más conocidos cuando ellos eran chicos. Para hacerlo la maestra les entrega una lista en la que aparecen varios títulos de cuentos conocidos por los niños y algunos que aún no se han explorado en clase. Como tendrán que reconocerlos con rapidez al encuestar, los niños realizan varios ensayos en clase antes de entrevistar a los adultos.

CUENTOS CONOCIDOS	CUENTOS NUEVOS
ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS	GORILA
BLANCANIEVES	CUENTOS DE PAN Y MANTECA
LA CENICIENTA	EL TÚNEL
LA BELLA DURMIENTE	
EL GATO CON BOTAS	
ALADINO 1	
PETER PAN	
EL PATITO FEO 2	
LA BELLA Y LA BESTIA	
CAPERUCITA ROJA	

1 Los registros han sido extraídos de "La encuesta" (Lerner, 2001). Como las clases registradas forman parte de un desarrollo curricular en el que participaban doce docentes de primer grado de diferentes escuelas, se incluía en ellas una integrante del equipo de Prácticas del Lenguaje, quien registraba las clases y colaboraba con la docente a cargo del grupo.

La maestra inicia la actividad pidiendo a los niños que identifiquen el título de los dos cuentos que ya han leído esa semana. Los alumnos los identifican rápidamente porque al lado de cada uno está el número correspondiente al orden en que los leyeron. Luego se plantean otros problemas frente a los cuales los chicos apelan a indicios para identificar cuál es el primero de la lista y ubicar dónde dice "Caperucita Roja".

Luego el trabajo continúa por parejas, cada una de las cuales tiene un cuadro con los títulos. La docente y la observadora circulan por el aula, para ayudar a los que lo necesitan. En un momento se acercan a Carolita y Marina, con quienes se da el siguiente intercambio:

Carolita: *(Tratando de leer "La Bella y la Bestia")* – Cee-niii *(Inaudible).*

Docente: – Fijáte, ¿cuál es ésta? *(Señalando la letra inicial.)*

Carolita: – Lll...lllaa....La bbbfff *(Mira desconcertada.)*

Observadora: – Mirá, acá arriba, dice "La Bella Durmiente del Bosque". Fijáte en la que tenés vos.

Carolita: *(Mira el texto y sigue intentando descifrar, diciendo cualquier sonido.)*

Observadora: – Ahí dice "La Bella y la Bestia".

Docente: – Mirá la que está solita *(Señalando la "y").*

Carolita: – La Bbbeella y lllaa bbeesstiia…

Docente: *(Señalando "El Gato con Botas".)* – Ahí, ¿qué dice?

Carolita: – Eeel *(Se detiene e intenta descifrar "gato".)*

Marina: – Empieza "g" *(Dice el sonido).*

Carolita: *(Sigue mirando el texto y tratando de descifrar.)*

Observadora: – Es el título de un cuento que la señorita les leyó, cuenta la historia de un gato...

Carolita: *(Sigue descifrando penosamente).*

Observadora: – Acá dice "El gato con botas" ¿Dónde te parece que dice "gato"?

Carolita: *(Señala "gato".)*

Observadora: – ¿Cómo sabés que dice "gato"?

Marina: – Mirá con la que empieza...

Carolita: – Porque está la "o".

Docente: – ¿Cómo sabés que dice "gato" y no dice "perro"?

Marina: – Empieza con la "g" *(Sonido).*

Carolita: – Porque está la "a" también.

Observadora: – Claro, si está la "a" y la "o", no dice perro, no siempre uno mira la letra con que empieza.

En el primer segmento de la interacción, Carolita -centrada en el descifrado, una estrategia que no conduce a la comprensión- intenta leer "La bella y la bestia". A pesar de que la observadora le muestra y le lee otro título que comienza con las mismas palabras que el que ella está intentando leer, sigue descifrando. Las docentes hacen luego diferentes intervenciones para ayudarla a buscar indicios que le permitan saber cuál es el título que está intentando leer y sólo lo logran cuando, después de leerle el título completo, le preguntan ***dónde dice*** *cada parte de ese título conocido. A partir de esta intervención, que logra engarzarse con el estado de conocimientos de Carolita, ella comienza a darse cuenta de que puede utilizar letras conocidas para verificar lo que dice en el texto. Los indicios que utiliza no coinciden con el que le sugiere su compañera, seguramente porque las letras que puede utilizar operativamente en este momento son las vocales.*

En otro grupo, con la misma actividad, Giuliana y Federico han identificado ya "Blancanieves", "La Bella Durmiente del Bosque", "La Bella y la Bestia". Giuliana se detiene frente a "Caperucita Roja", que no estaba en la lista original de los títulos de cuentos conocidos por todos y mira la lista de los nombres de todos los chicos.

Observadora: – Hay un nombre que te puede servir.

Giuliana: – Éste *(Señalando "Carola").*

Observadora: – Sí, empieza como "Carola".

Giuliana: – Caperucita.

Observadora: – ¿Dónde dice "Caperucita"?

Giuliana: *(Señala correctamente.)*

Observadora: – ¿Y acá? *(Roja).*

Giuliana: – Roja, Caperucita Roja.

Giuliana: *(Intenta leer Cenicienta.)*

Federico: *(Hasta ahora estaba como espectador de la situación.)* – Mirá, ésta *("Carola")* te sirve para "Caperucita" y éste *("Cinthia")*, te sirve para ése, que es Cenicienta.

Giuliana: – Pero es la misma letra.

Federico: – Sí, pero Cinthia te sirve más para Cenicienta.

Giuliana: – Claro, pero con la "e". *(Se va.)*

Giuliana: *(Vuelve enseguida.)* – Acá dice "Pinocho".

Observadora: – ¿Cómo sabés que dice "Pinocho"?

Giuliana: – Porque está la de "papá".

Observadora: – Mirá éste *("Pulgarcito")* ¿Qué te parece que dice?

Giuliana: *(Piensa un poco)* – "Pulgarcito". "Pinocho" es la de "papá" con la "i" y "Pulgarcito" es la de "papá" con la "u".

Observadora: – Acordáte de eso, después cuando salgas a preguntar a los maestros tenés que acordarte de lo que dice.

Giuliana: – Sí. "La Bella Durmiente del Bosque" tiene la "b" y "La Bella y la Bestia" tiene la "b" y la "y". Éste es "Los tres chanchitos" *(Señalando "Los tres cerditos").*

Observadora: – ¿Estás segura de que dice "chanchitos"?

Giuliana: *(Mira.)* – No, "Los tres cerditos". Tiene la de Cinthia con la "e" ¡Cómo "Cenicienta"!

La observadora avala la estrategia a la que recurre Giuliana para leer el primer título -buscar cuál de los nombres del grupo le sirve como referencia en este caso- y luego le pide que interprete cada parte del texto. Luego propone una reflexión sobre un título que la niña había identificado correctamente y había justificado apelando a la letra inicial (Pinocho/ "la de papá"), con el objeto de que la niña construya otros indicios que le permitan distinguirlo de otro título muy parecido ("Pulgarcito").

Por otra parte, podemos observar que Federico también se apropió de las intervenciones que suele hacer su maestra: considerando la estrategia puesta en acción antes por su compañera, le sugiere que vuelva a recurrir al cartel de los nombres para interpretar un nuevo título. Además, agrega un ingrediente propio: que la misma letra corresponde a dos valores sonoros diferentes (así como Carola te sirve para Caperucita, Cinthia te sirve para Cenicienta). Aunque Giuliana parece no haber advertido ese dato con anterioridad ("Pero es la misma letra"), lo reutiliza poco después cuando rectifica su primera lectura de "Los tres cerditos" y justifica el cambio.

Este registro muestra de manera contundente la importancia de las interacciones entre pares que -con propuestas de este tipo- son particularmente productivas en la medida en que favorecen que los chicos desplieguen desde muy temprano estrategias eficaces y compartan conocimientos específicos que contribuyen a su avance como lectores. La maestra puede estar satisfecha de su accionar cuando comprueba que, en su aula, todos pueden enseñar a todos.

Finalmente, la observadora hace una intervención que retoma el propósito de la actividad: insta a detectar y recordar indicios significativos para identificar los títulos con rapidez cuando los niños desempeñen su papel de encuestadores. Giuliana recoge el guante y nos muestra que, así como Pinocho va con la i y Pulgarcito va con la u, un indicio tan pequeño como "y" alcanza para diferenciar "La bella durmiente" de "La bella y la bestia".

Lerner, D. La encuesta. 2001.
Disponible en Biblioteca de Plataforma.

En muchos años de experiencia en las aulas, hemos comprobado la riqueza de situaciones de este tipo. Existen numerosas publicaciones que incluyen registros de clase en los que resulta evidente que los niños amplían el repertorio de indicios que conocen, lo cual les permite orientar cada vez mejor sus anticipaciones y verificarlas. En suma: aprender a leer.

Lectura ampliatoria para el tema:

- Kaufman, A.M.: Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial. En: **Alfabetización temprana... ¿y después?** Ed. Santillana (1998). Buenos Aires.

- Molinari, C.; Castedo, M.: **La lectura en la alfabetización inicial.** (2008). Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm

2. Situaciones en las que los niños cuentan con menos información sobre el texto

¿Cómo hacemos para que los niños desarrollen anticipaciones cada vez más ajustadas y pongan en acción estrategias que les permitan confirmar o rechazar esas anticipaciones? Es decir, ¿cómo hacemos para que lleguen a leer sin depender de que las situaciones didácticas hayan previsto todas las condiciones -mencionadas en los ítems anteriores- para que puedan hacerlo?

Las situaciones didácticas enfatizan progresivamente el aumento de la incertidumbre sobre qué dice en el texto. Los chicos van construyendo indicios cualitativos y coordinan progresivamente las estrategias involucradas en la

lectura: anticipación-muestreo-verificación-muestreo-anticipación. De este modo pueden resolver situaciones en las cuales cada vez tienen menos información previa acerca de qué dice en el texto y sus anticipaciones se basan, cada vez más, en el texto mismo.

En la medida en que los niños vayan resolviendo problemas en situaciones de creciente incertidumbre acerca de qué es lo que está escrito en el texto y puedan prescindir de datos contextuales provistos por la enseñanza, dejarán de necesitar "*que las situaciones didácticas dispongan los medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado*". De este modo, los chicos sólo necesitarán que la enseñanza asegure que la lectura tiene un propósito -aprender más sobre un tema, ingresar en un nuevo mundo posible-, que se sabe quién es el autor del texto y se conocen algunos aspectos de su contexto de producción… Es decir, que los niños cuenten con información adecuada para poder hacer anticipaciones pertinentes.

Los chicos no dependerán ya para leer por sí mismos de las condiciones didácticas, podrán leer también en cualquier situación extra-escolar. Habrán dado un paso fundamental hacia la autonomía como lectores.

Las situaciones que describiremos a continuación intentan mostrar diferentes momentos de la transición desde una lectura muy contextualizada en las condiciones didácticas hacia lecturas más cercanas a las que realizamos todos los lectores fuera de la escuela.

Los niños conocen el contenido pero no la forma del texto

En estas situaciones, el niño tiene una idea bastante aproximada del contenido, pero ignora de qué manera eso está expresado. El problema que se le presenta es, tomando en consideración los indicios provistos por el texto, decidir cómo dice lo que ya sabe que dice.

Por ejemplo, después de leer y comentar el cuento "**Hansel y Gretel**", el maestro puede presentar a los niños el fragmento en que aparece la descripción de la casita de la bruja y pedirles que lo miren en pareja con otro compañero y traten de leerlo. Los chicos saben que la casita está hecha de golosinas para atraer a los niños pero, por supuesto, no recuerdan cuáles son las palabras utilizadas en la descripción.

> Hansel y Gretel vieron una casita construida toda de panes, dulces, bombones y otras confituras muy sabrosas.

Transcribiremos a continuación el registro de un fragmento de una clase de primer grado , durante la cual la maestra, después de leerles una versión del cuento de "**Caperucita Roja"**, propone a sus alumnos que lean el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran por primera vez. A diferencia de lo que sucede con el diálogo canónico que tiene lugar casi al final del cuento

entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita, en este caso los chicos conocen ese diálogo pero no lo saben de memoria.

El texto que leen los chicos es el siguiente:

– Buenos días, hermosa niña, ¿a dónde vas?
– Voy a la casa de mi abuelita, que vive del otro lado del bosque. Le llevo estas frutas y pastelitos porque está enferma.
– Si quieres, jugaremos una carrera. Tú irás por ese camino, que es el más corto, y yo iré por el camino más largo.

Veamos una interacción que la maestra sostiene con Ámbar.

Registro de clase
Docente: Adriana Gallo.
Los Polvorines.
Prov. de Bs. As.

		Análisis de intervenciones docentes
Docente:	*(Señalando el primer parlamento.)* – En esta parte habla el lobo. ¿Quién te parece que hablará acá? *(En el segundo parlamento.)*	Al hacer notar cuál es el personaje que habla en cada caso, la docente aporta elementos para favorecer la anticipación de lo que dice cada uno.
Ámbar:	– Acá, Caperucita.	
Docente:	– ... ¿Y acá? *(Señala el último parlamento).*	
Ámbar:	¿El lobo?	
Docente:	– Así es. En la primera parte el lobo le habla a Caperucita, después contesta Caperucita y al final vuelve a hablar el lobo *(Señalando cada parte).*	Valida la respuesta de su alumna y recapitula lo ya dicho para enfatizar que es necesario tomar en cuenta quién es hablante en cada caso.
Docente:	– Ahora vas a tomarte un ratito para leer qué empieza a decir el lobo en este pedacito de texto. *(Señala BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA, ¿A DÓNDE VAS?)*	Acota el pedido de lectura a la primera intervención del lobo.
Ámbar:	*(Se apura y señala BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA)* – Dice: "Buenos días, Caperucita".	

Docente: – ¿Dónde dice Caperucita?

Ámbar: *(Busca en el texto repitiendo "Caperucita")* – No dice…

Docente: – ¿Qué dirá entonces?

Ámbar: – No sé.

Pide que la niña verifique la parte de la anticipación que no se corresponde con el texto, seguramente porque sabe que ella ya está en condiciones de tomar en cuenta indicios de la escritura para descartarla.

Docente: – A ver, acá *(¿A DÓNDE VAS?)* el lobo le pregunta algo a Caperucita. Tratá de leer qué le pregunta.

Ámbar: – ¿Qué vaya por el camino más corto?

En lugar de insistir con la parte en la que la niña no encuentra indicios para efectuar una anticipación, la maestra señala el fragmento siguiente que es más anticipable a partir del conocimiento del cuento y, además, le ofrece una pista al indicar que es una pregunta.

Docente: – Acá está preguntando *(Vuelve a señalar el texto)*. Fijate si alguna letra te ayuda a leer qué pregunta.

Ámbar: – ¡La "a"! A… ¿a dónde vas? Sí, la "o" *(Señala DÓNDE).*

Además de recordarle que se trata de una pregunta, explicita una estrategia lectora al pedir a su alumna que localice indicios que la ayuden a anticipar.

Docente: – ¿Desde dónde hasta dónde pregunta a dónde vas?

Ámbar: *(Señala ¿A DÓNDE VAS?)*

Docente: – ¡Muy bien, Ámbar, pudiste leer qué le pregunta el lobo!

Al ver que la niña puede efectivamente utilizar indicios del texto para anticipar y para verificar su anticipación, la docente no se limita a decir que está bien, sino que subraya que ya está leyendo.

Docente: – Entonces hasta acá el lobo dice: Buenos días, hermosa niña, ¿a dónde vas?

Veamos ahora qué le contesta Caperucita. *(Señala la respuesta: VOY A LA CASA DE MI ABUELITA QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA.)*

Lee el primer parlamento del lobo, completando la parte que la niña no había podido interpretar.

Ámbar: – A la casa de mi abuela.

Docente: – ¿Podés marcar con tu dedito dónde dice eso?

Ámbar: *(Marca globalmente el renglón.)*

Docente: – Buscá dónde dice abuela.

Ámbar: *(Repite mientras busca: aaa, abuelaaa)* – ¡Acá! *(Señala ABUELITA.)*

Docente: – ¿Abuela tiene "i"?

Ámbar: *(Mira sorprendida.)* – ¡¡¡Ah, no!!! Dice abuelitaaaaa…

Docente: – ¡Sí, Ámbar. Dice abuelita!

Ámbar: Yo sé leer *(Festeja)* porque tengo cuentos de historias. Me encantan los libros.

Como la niña hace una anticipación muy cercana a lo que dice el texto pero no busca indicios para verificarla, la maestra vuelve a intervenir pidiéndole que identifique una palabra específica. Luego demanda un ajuste mayor, con el objeto de que la niña identifique el diminutivo efectivamente escrito.

Docente: – Claro que estás aprendiendo a leer muy bien… ¿Y en esta otra parte, qué dirá? *(QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA.)*

Ámbar: *(Mira un rato.)* – Ahí no sé.

Docente: – Vamos a leer este pedacito *(VOY A LA CASA DE MI ABUELITA, QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE.)* Hasta acá decía: Voy a la casa de mi abuelita *(Señalando).* ¿Te acordás dónde vivía la abuelita?

Nuevamente la docente retoma y completa la lectura de lo ya interpretado y le ofrece una pista sobre lo que puede decir después.

Ámbar: *(Mira y dice apurada)* – Cruzando el bosque. *(Señala bosque.)* Síii, ¡dice! Mirá tiene la "be" y la "o". Acá dice bosque.

Docente: – Sí, dice bosque ahí. Y en toda esta parte dice "Voy a la casa de mi abuelita, que vive del otro lado del bosque." Ahora pensemos qué puede decir acá *(Señala "LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA").*

Ámbar: *(Permanece en silencio.)*

Docente: – ¿Te acordás qué le llevaba a la abuelita?

Ámbar: – Comida y flores. Sí, mirá, acá diceee. *(Señala frutas.)* Dice flores, tiene esta *(Señala F. Duda.)* No, no dice… Tiene esta *(Señalando RU)* La "uuuu". ¿Dice fruta?

A partir de este momento, la maestra reitera intervenciones similares a las anteriores: relee y completa lo que la niña anticipó, pide nuevas anticipaciones e incita a utilizar más índices que los que su alumna utiliza por sí misma para verificar las interpretaciones.

Docente: – Sí, ahí dice frutas. Pensaste muy bien, Ámbar.

Ámbar: – Mi papá me dice que no sé leer y que soy boba porque adivino…

Docente: – Pero no adivinaste. Pensaste que si había una U no podía decir flores y sí fruta. Está muuy bien cómo pensaste.

(Sonríe. Intenta seguir leyendo.) – ¿Acá dice "pastito"?

Ámbar: *(Señala PASTELITOS.)* Empieza con la PA y tiene O… ¿Será que le lleva hierbas?

Docente: – Mirá , también tiene esta: *(Señala la E.)*

Ámbar: – ¡¡¡La E!!!! Entonces dice paaa... ¡¡¡Pasteles!!!

(La interacción continúa con el segundo parlamento del lobo.)

Las intervenciones de la docente logran su objetivo: Ámbar llega a considerar indicios cualitativos por sí misma, tanto para anticipar lo que puede decir en el texto como para verificar las interpretaciones realizadas. Desde el comienzo, sus anticipaciones están basadas en su conocimiento del cuento, son globalmente pertinentes para el texto que intenta interpretar y va encontrando indicios para verificarlas, siempre a instancias de la maestra. Esto sucede hasta el momento en que la docente la ayuda a identificar exactamente qué dice en la palabra "abuelita": ella había anticipado que decía "abuela" y la había localizado señalando "ABUELITA". A partir de ese momento -en el que manifiesta que ya sabe leer- Ámbar comienza a coordinar espontáneamente los indicios que detecta en el texto con sus anticipaciones y verificaciones.

En los hechos, la niña refuta la afirmación de su padre -"*mi papá me dice que no sé leer y que soy boba porque adivino…*"- accediendo a interpretaciones que demuestran claramente ser resultado de importantes coordinaciones de información, muy alejadas de una mera adivinación.

El notable progreso de las estrategias puestas en juego por la niña a partir de una interacción tan breve con su maestra pone en evidencia la productividad de este tipo de intervenciones para el aprendizaje de la lectura.

Los niños no conocen el contenido del texto

En estas situaciones, los chicos enfrentan el desafío de descubrir qué dirá en un texto que no conocen de antemano, pero lo hacen contando con un contexto que les permite efectuar anticipaciones pertinentes.

En el marco de las situaciones de lectura a través del docente, él puede ir delegando en los niños la lectura de ciertos pasajes. En nuestra experiencia, estas situaciones son productivas siempre que se cumplan las siguientes condiciones: que los niños dispongan de muchos elementos para anticipar el significado, que cada uno cuente con un ejemplar del libro que se está leyendo o de la parte que ellos van a leer y que la clase se organice alternando momentos de trabajo colectivo y de trabajo por parejas.

En el apartado dedicado a las condiciones didácticas -pág. 23- hemos visto ya un ejemplo en el que los niños, en momentos diferentes de una clase destinada a la lectura de una historieta, leen por sí mismos dos textos muy breves que no conocen. En el primero, la maestra lee el parlamento de un personaje y pide a sus alumnos que lean la respuesta del otro; más adelante, les solicita que lean por sí mismos el desenlace.

Asimismo, cuando el docente lee por primera vez un cuento a los niños, puede delegar en sus alumnos la lectura de algunos fragmentos. Por ejemplo, el maestro puede:

- encargarse del narrador y delegar la lectura cuando hablan los personajes;

- leer el cuento hasta cierto lugar, hacer una pregunta sobre el contenido y pedir a los chicos que la respondan leyendo el fragmento que sigue;

- detener la lectura antes de la descripción de un personaje y anunciar, por ejemplo en "**Pinocho**": "llegué hasta aquí *(señalando)*, en esta parte dice cómo es el titiritero; léanla ustedes y después me dicen cómo es";

- interrumpir la lectura en un momento de gran suspenso, sugerirles que anticipen lo que pasará a continuación y pedirles que verifiquen leyendo el fragmento siguiente.

Sugerimos a continuación algunas actividades posibles para que el maestro y sus alumnos compartan la lectura de libros que forman parte de la biblioteca del aula, enviados por el Ministerio de Educación de la Nación. En estas situaciones de lectura compartida, el maestro se hace cargo de leer una parte importante del texto -sobre todo al principio, hasta que los niños saben lo suficiente sobre la historia como para leer por sí mismos- y delega en los pequeños la lectura de fragmentos breves pero más largos que en el caso de la historieta.

"**Un barco muy pirata**" de Gustavo Roldán es uno de los títulos que aparece repetido en las cajas (20 ejemplares) con la intención de que los niños puedan, individualmente o por parejas, realizar lecturas por sí mismos en forma simultánea. Las sugerencias que haremos en relación con este cuento pueden generalizarse a los otros libros repetidos, por supuesto haciendo las adaptaciones necesarias según las características de las historias, del estilo de los autores y de la relación entre las imágenes y el texto.

En primer término, es conveniente que los alumnos exploren el libro para que vayan conociéndolo y puedan elaborar, a partir de las imágenes, anticipaciones pertinentes acerca de la historia y de los personajes. Luego el maestro comienza a leer el cuento y les pide que vayan pasando las páginas al mismo tiempo que él para que puedan seguir su lectura e ir estableciendo relaciones entre la imagen y el texto.

Después de leer la segunda página en la que hay texto -desde "*Y el sol secó…*" hasta "*…la canción de los piratas*"-, la docente puede preguntar qué saben hasta ese momento sobre los personajes que están en el barco pirata. Esta

pregunta permitirá generar cierta expectativa en relación con las páginas siguientes, porque el único personaje identificado en el texto es la hormiga colorada y el resto es mencionado como "los tripulantes". Además, en este caso la imagen replica la información del texto: la hormiga se destaca y el dibujo de los otros personajes no facilita su identificación.

La maestra puede comentar, entonces, que va a seguir leyendo para saber si en la próxima página el autor aclara quiénes son los otros tripulantes y si habrá alguien más que quiera subir al barco. Cuando lea la página siguiente, los chicos podrán advertir quiénes eran dos de los tripulantes que ya estaban (la pulga y el piojo) y cuál es el que intenta sumarse (la vaquita de San Antonio). Como el autor continúa despejando la incertidumbre acerca de los personajes, la docente puede seguir leyendo sin interrupciones, confiando en que su intervención anterior contribuirá a que los pequeños vayan adentrándose cada vez más en el mundo del cuento.

El docente recién detendrá su lectura una vez que la tripulación del barco del cuento esté completa, es decir, hasta las páginas en que la imagen nos brinda información no especificada en el texto acerca del escenario por donde navega el barquito y camina el ratón: ¡el cordón de una vereda! Después de leer el texto que comienza con "*Y el ratoncito gris caminó…*" y termina en la página siguiente, "*Así sentía que también estaba navegando*", el maestro puede incitar a sus alumnos a descubrir qué les dice la imagen sobre el escenario de la travesía del barco pirata.

Luego el maestro retoma la lectura hasta que, después de la aparición de las tres cucarachas "*más malas del mundo*" y de su intento de cobrarles peaje, los tripulantes deciden enfrentarlas, cuando el bicho colorado dice que tendrán que pelear y que les van a pasar por encima. En ese momento, el docente puede delegar la lectura en los niños preguntándoles: "*Además de pasarles por encima, ¿qué otras cosas quieren hacerles a las cucarachas?, ¿cuáles tripulantes son los que hablan y qué dicen?, ¿qué contestan y qué hacen las cucarachas?*"

El docente termina de leer el cuento y abre un espacio de intercambio para que los chicos hagan comentarios sobre el cuento. Puede aprovechar ese espacio para hacer notar algunos recursos literarios usados por el autor, tales como la metáfora con la que el autor anuncia la aparición del conflicto con las antagonistas -"*Pero no todas fueron flores en el camino*"- y el juego de palabras "a mí no me vengan con el cuento de un cuento", respuesta de la cucaracha a la propuesta de la pulga de pagar el peaje con un cuento.

Nuestra próxima propuesta se refiere a un hermoso libro de Anthony Browne -"**En el bosque**"- del cual hay un solo ejemplar por caja. En este caso, el maestro podrá reproducir -fotocopiando o copiando en la computadora uno por pareja, en el tipo de letra que le parezca más adecuado de acuerdo con los conocimientos de sus alumnos- los breves fragmentos cuya lectura decida delegar en los niños.

Anthony Browne es un autor muy reconocido, cuyas obras suelen ser libros-álbum, en los cuales tiene particular relevancia el interjuego entre imagen y

texto. Por eso, aun cuando sea el maestro quien lee y tiene el libro en las manos, es necesario que tome el recaudo de ubicar a sus alumnos de tal manera que puedan mirar las imágenes correspondientes al texto que está leyendo -imágenes muy bellas, creadas también por Browne-.

Como hay algunos pasajes en los que el cuento alude implícitamente a "**Caperucita Roja**" y a "**Hansel y Gretel**", es imprescindible leerles previamente estos cuentos a los chicos, para que puedan reconocer esas alusiones intertextuales. Estos pasajes son además especialmente adecuados para que los niños los lean por sí mismos.

El maestro puede leer el cuento hasta el momento en que el narrador-protagonista se encuentra con "*dos niños acurrucados frente a una fogata*" e interrumpir la lectura para preguntar a sus alumnos quiénes pueden ser esos dos pequeños abandonados en el bosque. Luego, les anuncia que en el texto que les distribuirá, ellos podrán leer por parejas la conversación que sostienen los tres niños en el cuento:

– ¿Has visto a papá y a mamá?- pregunta el niño.
– No. ¿Los perdieron?
– Están en alguna parte del bosque cortando leña -dijo la niña-, pero ya quiero que vuelvan.

Mientras los niños leen, la docente circula por el aula y, si es necesario, les ofrece algunas pistas. Por ejemplo, puede aclarar a una pareja quién habla en cada caso y pedirles que lean lo que dice y a otra ayudarlos a que reconozcan palabras conocidas -como mamá, papá o bosque- o a que utilicen como indicios letras que ya conocen -tal vez por los nombres de algún compañero- para anticipar o verificar qué dice.

La maestra retoma la lectura con el párrafo final de la misma página, sigue leyendo el episodio que alude a "**Caperucita Roja"** -mostrando las imágenes correspondientes- hasta el momento en que llega a la casa de la abuela. Después de leer: "*Toqué la puerta y una voz preguntó:*", interrumpe la lectura y les pregunta de quién creen que será esa voz. Como es probable que algunos anticipen que es la abuela y otros que es el lobo, la maestra puede distribuir en ese momento copias del fragmento siguiente para que cada pareja intente leerlo, se entere de lo que sucede y verifique de quién era la voz.

– ¿Quién es?- pero no parecía la voz de la abuela.
– Soy yo. Traje un pastel de parte de mamá.
Empujé un poco la puerta.
– Entra, corazón- dijo la extraña voz.
Estaba aterrorizado. Lentamente, entré.
Ahí, en la cama de la abuela, estaba…
¡La abuela!

Seleccionamos este fragmento por tres razones: porque la relación con el cuento de "**Caperucita Roja"** permite que el diálogo sea anticipable; porque incluye palabras muy frecuentes en los textos leídos o producidos por los chicos -no, yo, soy, abuela- en las que pueden apoyarse para anticipar el resto y porque hay algunas palabras, como pastel, que pueden ser identificadas por su pertenencia a la historia y porque su escritura comienza con una parte fácilmente reconocible.

Luego la maestra leerá el resto del cuento.

Hasta aquí hemos comentado situaciones en las que los niños leen por sí mismos sólo algunos fragmentos de un texto que el maestro les está leyendo en voz alta. A medida que van progresando en sus estrategias lectoras, será posible proponerles desafíos mayores como los siguientes:

- Leer en parejas cuentos breves cuyas ilustraciones son muy sugerentes, como algunos de los que se han incluido en la biblioteca del aula enviada por el Ministerio de Educación -por ejemplo, "**Milo, el gato malo", "Donde viven los monstruos**" o **"Una cena elegante"**-.

- Leer una nueva versión de una fábula después de haber leído a través del docente la versión clásica. Esta situación puede plantearse, por ejemplo, con **"La cigarra y la hormiga"**, la docente lee la versión de La Fontaine y, después de abrir un espacio de intercambio sobre su sentido, les ofrece **"La hormiga buena"** de Monteiro Lobato para que la lean individualmente o por parejas, buscando las similitudes y diferencias con la versión que ya conocen .

¿Cómo podemos ayudar a los niños a leer en estas situaciones?

Cuando los pequeños se aferran al descifrado -lo cual ocurre con cierta frecuencia- es fundamental que el docente los aliente a anticipar. También puede suceder que algunos dejen volar demasiado libremente su imaginación y, en este caso, es conveniente orientarlos para que busquen en el texto indicios que permitan verificar o rechazar sus anticipaciones. Es decir que, como la lectura es un interjuego entre anticipación y verificación, si los niños se centran en una de estas estrategias, el maestro enfatizará la otra. Si el docente observa que algunos niños no logran avanzar en la interpretación, puede ayudarlos releyendo un fragmento anterior para que ellos recuperen el hilo de la narración o bien regalándoles la lectura de la primera frase de lo que queda por leer para alentarlos a continuar por sí mismos.
Señalemos, finalmente, que el camino recorrido a lo largo de este Documento, que va desde la máxima contextualización didáctica hacia una descontextualización creciente, culmina con la posibilidad de que los alumnos lleguen a leer con total autonomía.

ANEXO

LA CIGARRA Y LA HORMIGA - Jean de La Fontaine

Cantó la cigarra durante todo el verano, retozó y descansó, y se ufanó de su arte, y al llegar el invierno se encontró sin nada: ni una mosca, ni un gusano.
Fue entonces a llorar su hambre a la hormiga vecina, pidiéndole que le prestara de su grano hasta la llegada de la próxima estación.
– Te pagaré la deuda con sus intereses; -le dijo- antes de la cosecha, te doy mi palabra.
Mas la hormiga no es nada generosa, y este es su menor defecto. Y le preguntó a la cigarra:
– ¿Qué hacías tú cuando el tiempo era cálido y bello?
– Cantaba noche y día libremente- respondió la despreocupada cigarra.
– ¿Conque cantabas? ¡Me gusta tu frescura! Pues entonces ponte ahora a bailar, amiga mía.
No pases tu tiempo dedicado sólo al placer. Trabaja, y guarda de tu cosecha para los momentos de escasez.

LA HORMIGA BUENA - Monteiro Lobato

Había una vez una joven cigarra que tenía por costumbre cantar junto a un hormiguero. Únicamente se detenía cuando estaba cansada y su diversión entonces consistía en observar a las hormigas en su eterna tarea de abastecer los depósitos del hormiguero..
Pero pasó al fin el buen tiempo y llegaron las lluvias. Todos los animales, tiritando de frío, pasaban el día adormecidos en sus refugios. La pobre cigarra, sin abrigo en su ramita seca y en medio de grandes aprietos, decidió pedir auxilio a alguien.
Rengueando, arrastrando un ala, se dirigió al hormiguero. Llamó tic, tic, tic… Apareció una hormiga friolenta, envuelta en un pequeño chal.
– ¿Qué quieres -preguntó, examinando a la triste mendiga, sucia de lodo, que tosía.
– Vengo en busca de un abrigo. El mal tiempo no cesa y yo…
La hormiga la miró, de arriba abajo.
– ¿Y qué has hecho durante el buen tiempo, que no construiste tu casa?
La pobre cigarra, temblando de pies a cabeza, respondió después de un acceso de tos:
– Cantaba, bien sabe usted…
– ¡Ah! -exclamó la hormiga recordando- ¿Eras tú, entonces, quien cantaba en ese árbol mientras nosotras trabajábamos para llenar nuestros depósitos?
– Eso mismo, era yo…
– ¡Pues entra, amiguita! Nunca podremos olvidar las buenas horas que nos proporcionó tu canto. Nos distraía y aliviaba en el trabajo. Decíamos siempre: "¡Qué dicha la de tener por vecina una cantora tan gentil". Entra, amiga, que aquí tendrás cama y mesa durante todo el mal tiempo.
La cigarra entró, se curó la tos y volvió a ser la cantora alegre de los días de sol.

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (1999): *Situaciones de lectura en la alfabetización inicial y ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?* En Castedo, M., Siro. A. y Molinari, C.: **Enseñar y aprender a leer.** Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Castedo, M. (2000): *Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB.* En: Kaufman, (Coord.) **Letras y números.** Ed. Santillana. Buenos Aires.

- Chartier, A. M. & Hébrard, J. (2000): *Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia.* En: **Infancia y aprendizaje**, 23(89), 11-24.

- Colomer. T. (2010): **Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.** Síntesis. Madrid.

- Colomer, T. (2002): **Siete llaves para valorar las historias infantiles.** Colección Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

- Ferreiro, E. (2002): **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Ferreiro, E. (2004): *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias.* En **Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate.** (pp. 119-139). Paidós. Buenos Aires.

- Ferreiro, E. y otros. (2008): **La lectura en la alfabetización inicial.** Acciones. Encuentros con especialistas. Dirección de Capacitación. DGCyE. PBA.
Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm

- Goodman, K. (1994): *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística.* En Rodríguez, M. E. (dir.): **Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura** (pp. 9- 66). International Reading Association. Buenos Aires.

- Hébrard, J. (2000): **El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas.** Conferencia en: Biblioteca Nacional. Buenos Aires.

- Hess Zimmermann, K.; Prado Servín, M. L. (2013) *¿Te cuento un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad prescolar.* En: Benavides & Hess Zimmermann. **¿Qué me cuentas?** Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

- Kaufman, A. M. (1998): *Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial.* En: **Alfabetización temprana... ¿y después?** Ed. Santillana. Buenos Aires.

- Lerner, D. (2001). **La encuesta.** *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje.* Dirección de Currícula. Secretaría de Educación de la CABA.
Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/practica_%20del_lenguaje/practicas_la_encuesta.pdf

Lerner, D. (2001): **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica. México.

Lerner, D. y otros (2004): *Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura.* En: **Diseño Curricular para la Escuela Primaria** (366- 372). Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php

Molinari, C. (2000): *Leer y escribir en el Jardín de Infantes*. En: Kaufman, (Coord.) **Letras y números**. Ed. Santillana. Buenos Aires.

Molinari, C. (2001): *La intervención docente en la alfabetización inicial*. En Castedo, Molinari, Siro: **Enseñar y aprender a leer**. Ed. Novedades Educativos. Buenos Aires.

Molinari, C., Castedo, M. (2008): **La lectura en la alfabetización inicial**. Dirección General de Escuelas. Provincia de Buenos Aires.

Sartre, J. P. (1964). **Las palabras.** Lozada, Oviedo.

Smith, F. (1983): **Comprensión de la lectura**. Editorial Trillas. México.