

Aportes para el  
desarrollo  
curricular

2001

**PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**  
LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO

*La encuesta*

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Educación  
Dirección General de Planeamiento  
Dirección de Currícula



ISBN 987-9327-87-X  
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Secretaría de Educación  
Dirección de Currícula. 2001  
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento  
Dirección de Currícula  
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires  
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875  
e-mail: [dircur@buenosaires.esc.edu.ar](mailto:dircur@buenosaires.esc.edu.ar)

*Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.*

**GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de Educación  
de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General  
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General  
de Educación

HAYDEÉ CHIACHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

G.C.B.A.

# **APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR**

**Coordinación general: Susana Wolman**

## **PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**

**LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO. La encuesta**

### **AUTORÍA**

Delia Lerner

### **COLABORACIÓN**

María Elena Cuter

Silvia Graciela Lobello

Mirta Alicia Torres

G.C.B.A.

**LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.**

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

# Índice

**PRESENTACIÓN 7**

**INTRODUCCIÓN 11**

**LA ENCUESTA (a... ¿en qué me fijo para recordar cuál es cuál?) 15**

¿Cuál es el problema planteado? **19**

¿Qué criterios se utilizan al elegir los títulos? **19**

¿Cómo se desarrollan las clases? **19**

**PRIMERA PARTE: TRABAJO COLECTIVO, DIRIGIDO POR LA MAESTRA 20**

**SEGUNDA PARTE: TRABAJO EN GRUPOS 24**

**ENCUESTADORES EN ACCIÓN 38**

**El ensayo 38**

**Las entrevistas 41**

**Los resultados 43**

**LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO 43**

## AGRADECIMIENTOS

Los docentes que participaron en este proyecto de desarrollo curricular fueron:

Marisa Arizzi	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Patricia Duce	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Nora Fernández	Escuela n°15 Distrito Escolar 3°
Marta Fontenla	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Raquel Fernández	Escuela n°18 Distrito Escolar 1°
Irma Forte	Escuela n°8 Distrito Escolar 4°
Graciela García	Escuela n°2 Distrito Escolar 4°
Andrea Gardella	Escuela n°11 Distrito Escolar 3°
Corina Grisia	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Graciela Isabel Jáuregui	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Susana Parra	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Eloísa Perla Ricci	Escuela n°11 Distrito Escolar 3°

Nuestro agradecimiento a ellos, a sus alumnos, a los equipos directivos y docentes de las instituciones en las que fue posible desarrollar las situaciones didácticas que hoy les presentamos.

# Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados<sup>1</sup> debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular<sup>2</sup> en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

<sup>1</sup> Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.

<sup>2</sup> Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

---

### Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

---

### Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

---

### Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5º grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente "las interacciones entre los materiales y el calor", cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

---

### Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un



6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

---

## Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

*Viviendas familiares* para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

*Juegos y juguetes* para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

*Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires* para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

---

## Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física y La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido a enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

---

## Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*, el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

---

## Formación

### Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, "*Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado*", pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

---

## Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

---

## Prácticas

### del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

*Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee...* incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

# LA ENCUESTA

(O... ¿EN QUÉ ME FIJO PARA RECORDAR CUAL ES CUAL?)

voces de los maestros

SILVIA. — ¿Cómo resultó la encuesta en la casa?, ¿los familiares conocían los cuentos tradicionales?

PERLA (*revisando las encuestas hechas por sus alumnos*). — Los resultados de la encuesta son distintos en la casa y en la escuela... Este es un nene peruano. Su papá es dentista. Todos tienen "sí" menos... Los que contestaron conocen todos menos *Peter Pan* y *Hansel y Gretel*.

MARÍA ELENA. — Habría que ver si no conocen las historias con otros nombres. Estoy casi segura que en algunos países latinoamericanos Hansel y Gretel son Juanito y no me acuerdo quién.

PATRICIA. — ¡Ah! Claro, tradujeron los nombres.

PERLA. — Esta nena les preguntó a los vecinos del hotel. Y a otra, la mamá se acercó para decirme que no le había permitido preguntar a los vecinos del hotel porque no quería que tuviera tanta confianza. Acá tengo otra: es de un nene que vive también en condiciones bastante precarias, los echan del hotel cada pocos meses, no hacen vínculos... Mirá vos, la tía los conoce a todos (los cuentos); el hermano, a ninguno.

MARÍA ELENA. — Me llama la atención la seriedad con que hicieron el trabajo. Todos, los encuestadores y los encuestados. Parece que los encuestados contestaron con mucha franqueza, que contestaron "de verdad" a las preguntas de los chicos.

PERLA. — Es cierto, me pidieron disculpas dos que no pudieron responder... Todos lo trajeron.

NORA. — ¿Cómo hicieron para escribir? ¿Le pusieron una crucecita?

PERLA. — ¡No! Escriben.

SILVIA. — No olvides que hubo una situación previa en la escuela; estaba ensayado.

PERLA. — Pero fijáte que acá no conocen *Blancanieves*, ni *Cenicienta*...

MARÍA ELENA. — Tal vez sí conocen la historia, pero si los chicos preguntaron bien, la consigna tenía que ver con leer o que les hubieran leído. Uno puede haber visto la película y conocer la *Blancanieves* de Disney, pero si no la leyó, contesta que no.

PATRICIA. — Y como vos decías, cómo trabajaron de bien los chicos.

NORA. — Y qué bien los padres, cómo les contestaron...

MARÍA ELENA. — Es sorprendente. Me parece que es algo que debiéramos tener en cuenta. Cuando hay un motivo real para leer y escribir, parece que los chicos se enganchan, los padres también. Hacen el trabajo con mucha responsabilidad.

La posibilidad de hacer una encuesta apareció como una alternativa viable para concretar algunos de nuestros propósitos.

Queríamos brindar a los niños oportunidades de leer por sí mismos y de hacerlo en el marco de situaciones en las que tuviera sentido para ellos enfrentar una actividad tan desafiante como la de atreverse a leer un texto sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Nos proponíamos plantear situaciones que permitieran a los chicos aprender a leer textos "desnudos", textos que –a diferencia de los presentados en la situación de elección de los cuentos– no estuvieran directamente relacionados

con imágenes a partir de las cuales pudiera anticiparse su significado. Al no poder apoyarse en la imagen, los chicos se verían obligados a prestar una gran atención a las características de los textos mismos, a buscar en ellos indicios que les permitieran hacer suposiciones más o menos aproximadas sobre su significado.

Teníamos que planificar una situación que requiriera de los niños el reconocimiento y la utilización de indicios que aún no manejaban y que, al mismo tiempo, fuera accesible para ellos. Una situación que los llevara a poner en acción sus conocimientos previos y provocara la construcción de nuevos conocimientos que les permitieran avanzar como lectores "por sí mismos".

¿Qué características debía reunir la situación para plantear un desafío que los niños estuvieran en condiciones de resolver?

En primer lugar, debía favorecer que pudieran hacer suposiciones fundadas sobre el significado de las escrituras y movilizar sus conocimientos previos como lectores "directos": utilizar indicios conocidos, tales como las letras de sus nombres (la "pa" de Pablo; la "C" de Cinthia...), las de los programas de televisión que ellos veían (la "Ch" de Chiquititas...), las de los títulos que conocían...

En segundo lugar, la situación debía desalentar el descifrado (ya que, como es sabido, cuando los lectores incipientes se aferran a descifrar, raramente consiguen leer). Debía estar planteada entonces de tal modo que los niños **no** pudieran ubicarse en posición de dependencia con respecto a las letras, que las letras no fueran concebidas como llave maestra para acceder al significado sino sólo como indicios, como recursos para corroborar o no el significado atribuido al texto a partir de otros conocimientos.

¿Cómo podíamos lograr que las letras estuvieran al servicio de los niños (y no éstos al servicio de aquellas)? Pensamos que había que presentar la situación de tal modo que los niños tuvieran muchos conocimientos previos que sirvieran de base para atribuir un significado aproximado a las escrituras propuestas, que conocieran el significado *probable* de las escrituras y que les resultara entonces suficiente tomar en consideración sólo algunas letras y/o algunas otras características de los textos para establecer con seguridad el significado de cada escritura.

Las reflexiones anteriores nos llevaron a decidir que esta segunda situación de lectura directa no podía ser del tipo qué dice –que requiere en

general muchos conocimientos previos y un buen manejo de variados indicios textuales– sino del tipo cuál es cuál.<sup>2</sup> En este último caso, los niños saben cuáles son los elementos mencionados en el texto, pero no saben cuál es la escritura que corresponde a cada significado. No saben cuál es cuál –éste es el origen de que bautizáramos estas situaciones con ese nombre– y averiguarlo es justamente el desafío que deben enfrentar.

Para armar una situación que reuniera las características mencionadas, parecía ideal recurrir a los títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase. Los niños ya sabían de qué libros se trataba, habían escuchado la lectura de algunos de ellos, los habían hojeado, habían hecho comentarios sobre las ilustraciones y se habían apoyado en ellas para recordar lo que sucedía en diferentes episodios de los cuentos ya leídos o para imaginar lo que podría suceder en los que aún no habían sido leídos... Las interacciones ya realizadas con los libros les permitirían probablemente reconocer algunos de los títulos aunque éstos se presentaran fuera de su contexto natural, es decir, separados del portador en el que aparecían hasta ese momento e incluidos en una lista.

Pero esto no era suficiente. Era necesario además plantear la situación de tal modo que los niños tuvieran un propósito para recurrir a la lista. ¿Cuál podría ser ese propósito? Fue intentando responder a esta pregunta como se nos ocurrió la idea de hacer una encuesta: averiguar cuáles de los cuentos que se estaban leyendo eran conocidos por todos –o al menos por la mayoría de la gente– y cuáles eran menos conocidos parecía una meta interesante para los pequeños lectores. Además, hacer esta indagación resultaba muy pertinente en el marco de esta secuencia dirigida a leer diferentes versiones

<sup>2</sup> Véase *Lengua. Documento de trabajo n° 2. Actualización Curricular*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1996, págs. 23-26.

de algunos cuentos, ya que son precisamente los cuentos clásicos, conocidos por todos, los que dan lugar a una diversidad de versiones.

La forma en que se desarrolló la actividad aparece sintetizada en el siguiente fragmento de una de las reuniones con los maestros:

SILVIA (*contando a los docentes que se están incorporando ese día al desarrollo curricular*). — Después de hacer la actividad de elección de los cuentos y de aumentar la frecuencia de situaciones de lectura del maestro, pensamos en una situación lectura de los chicos por sí mismos y donde la lectura tuviera el propósito de recabar información. Teniendo como base las listas –archiconocidas porque se habían releído muchas veces– se dio una planilla con diez títulos de cuentos. Las maestras eligieron esos diez títulos teniendo en cuenta algunas características de la escritura: más largas y más cortas, con más o menos cantidad de palabras, con partes iguales y otras diferentes, que coincidieran en la inicial o en la inicial y la final, etc. Se trató de propiciar una clase en que los chicos, por parejas y con ayuda de la maestra, tuvieran la necesidad de tener en cuenta algún indicio que los ayudara a recordar dónde decía qué, porque tenían que salir a preguntarle a la gente si conocía o no los libros que allí estaban. Luego volvían al aula y sacaban algún tipo de conclusión al respecto. Había libros muy conocidos y desde hace mucho tiempo y otros, en cambio, que la gente mayor no conocía.

NORA. — ¿La lista la preparaba la maestra?

MARÍA ELENA. — En parte. La maestra incluía unos ocho elegidos por los chicos y ella agregaba otros dos, que también se extraían de las listas confeccionadas en clase, siempre eran libros conocidos por los chicos. La maestra les advertía que ella había incluido dos títulos. Se trataba de que las escrituras presentaran ciertas condiciones que constituyeran problemas interesantes para resolver, no eran azarosas.

SILVIA. — Por ejemplo, si los chicos decidían poner *Blancanieves*, la maestra podía agregar *Blancanieves y los siete enanitos*, o si decidían *La Bella Durmiente*, ella podía agregar *La Bella y la Bestia*.

MARÍA ELENA. — O agregar *Pulgarcito*, si los chicos elegían *Pinocho*. Los dos empiezan con P, los dos terminan con O, no basta fijarse en una o en dos para saber qué dice.

SILVIA. — La encuesta se hizo primero en la escuela: los chicos salieron en parejas a preguntar al director, al vice, los maestros, la bibliotecaria, los porteros, a todo el mundo. Después se les dio otra planilla para que preguntaran a la mamá, el papá, los abuelos, un tío, algún vecino... En esta segunda planilla los títulos eran los mismos que en la primera, pero estaban en otro orden, para que la respuesta de los chicos no pudiera ya basarse en un criterio espacial, para que no bastara acordarse del lugar que ocupaba el título en la lista y hubiera que buscar otros indicios en la escritura misma.



### ¿CUÁL ES EL PROBLEMA PLANTEADO?

Como todos los niños tendrán que ir a encuestar simultáneamente y cada uno entrevistará a diferentes personas, es necesario que todos y cada uno asuman la responsabilidad de reconocer por sí mismos –sin contar con la ayuda del docente– los títulos de cuentos sobre los cuales tendrán que preguntar. Como los entrevistados dispondrán de poco tiempo (los maestros están dando clase, el director tiene muchos asuntos que atender...), los niños tendrán que encontrar **una manera rápida de acordarse de cuál es cuál**. Además, deberán estar preparados para realizar casi simultáneamente varias tareas, ya que tendrán que preguntar a cada entrevistado sobre varios títulos y anotar cada una de las respuestas.

La actividad requiere entonces no sólo que los niños detecten en la lista indicios que les permitan decidir cuál escritura corresponde a cada título, sino también que ellos se apropien de esos indicios lo suficiente como para poder tomar decisiones rápidas en el momento de la entrevista.

### ¿QUÉ CRITERIOS SE UTILIZAN AL ELEGIR LOS TÍTULOS?

Para que los chicos puedan decidir cuál es cuál, es necesario no sólo que conozcan los cuentos en cuestión –para poder anticipar de qué títulos se trata– sino también que la escritura de los títulos ofrezca diversos indicios en los que puedan apoyarse: la cantidad de palabras que los constituyen, palabras que se repiten en algunos de ellos, letras conocidas por todo el grupo (porque son iniciales de los nombres de algunos chicos, por ejemplo)... Los niños podrán así apoyarse tanto en indicios cuantitativos como cualitativos, tal como se observará en los fragmentos de registro que transcribiremos a continuación.

### ¿CÓMO SE DESARROLLAN LAS CLASES?

En el grado de Irma, por ejemplo, se elaboró una lista con los cuentos que se habían leído o se leerían, clasificándolos en dos grupos: los conocidos por todo el mundo (cuentos tradicionales) y los no tan conocidos (más modernos):

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	
La Bella y la Bestia	
Caperucita Roja	

La primera parte de la clase se desarrolló de manera colectiva y luego los niños continuaron trabajando en pequeños grupos.

---

## Primera parte: Trabajo colectivo, dirigido por la maestra

---

En el siguiente fragmento de interacción, se observa una notable diversidad de intervenciones por parte de la maestra, intervenciones que tienden –como veremos luego en detalle– a propiciar que los chicos coordinen conocimientos previos e informaciones provistas por los compañeros o

disponibles en el texto: el conocimiento de los títulos y del momento en que se leyeron en clase diferentes cuentos, el reconocimiento de indicios gráficos cuantitativos y cualitativos. Al analizar de qué modo los niños abordan la lectura, podremos constatar que esas intervenciones son productivas.

---

DOCENTE.

VOCES

ALUMNOS.

---

*(Acercándose a las listas escritas en los paneles del pizarrón.)*

— Vengan todos. Acérquense acá. Vamos a mirar atentamente los carteles. Todos en una rondita. Vamos a leer para adentro, como hacemos a veces.

— Acá, en esta lista, hay un cuento que leímos esta semana.

— ¿Te animás a encontrarlo?

— ¿Y el otro que leímos esta semana?

— ¿Por acá? *(Señala una parte del panel en la que se encuentra el título buscado entre otros.)*

— ¿Dónde?

— ¿Cómo te diste cuenta?

— ¿Dónde dice "feo"?

— ¿Y el primero de la lista?

— ¿Aladino?

— *Aladino.*

*(El alumno señala correctamente. El título está acompañado por el número 1. Fue el primer cuento que leyeron.)*

VARIOS. — *El patito feo.*

VARIOS. — Sí.

*(Señalando el título correcto, que está acompañado por el número 2.)*

— *El patito feo.*

— Porque dice "feo".

— Acá. *(Señala correctamente.)*

VARIOS. — *Aladino.*

*(La escritura corresponde a Alicia en el país de las maravillas.)*

— *Alicia en el país de las maravillas.*



— ¿Quién se anima a buscar dónde dice *Capercita Roja*? A ver, Elías.

— ¿Cómo te diste cuenta?

— ¿Qué viste?

— ¿Porque lo leíste?

— Y acá ¿qué dice?  
(*Señala Blancanieves.*)

— ¿Cuál es éste? (*Señala Gorila.*)  
¿Con qué letra empieza?

— ¿Y éste? (*Señala Cuentos de pan y manteca.*)

— Muy bien, “Cuentos”... ¿y qué más?  
(*Señala “de”.*)

— Cuentos de pan y... ¿se acuerdan?

ELÍAS. — (*Señala correctamente.*)

ELÍAS. — Porque lo ví.

ELÍAS. — El cuento.

ELÍAS. — Sí, el cuento.

VARIOS. — B... Blan... ca... Blancanieves.

VARIOS. — Con la de gato.

— Con la ggg... o.

— Gorila.

— Con la de casa.

— Con la c (*sonido /k/*).

— Cuentos.

— de.

— de pa... nn...

— Man... te... ca.

Analicemos en primer término la sucesión de intervenciones realizadas por la maestra:

- Pide que "lean para adentro", indicación que seguramente alienta a todos a leer, porque tendrán tiempo para pensar (en lugar de que contesten siempre los más avanzados, los que tienden a tomar la palabra de inmediato).
- Apela –dos veces– al recuerdo de lo que leyeron en esa semana, lo cual permite reducir las alternativas (los títulos de libros conocidos) entre las cuales los chicos tienen que decidir.
- Circunscribe el sector de la lista en el que hay que buscar, lo que permite reducir las secuen-

cias gráficas en las que los chicos tienen que fijarse y, por lo tanto, facilita la búsqueda.

- Pide justificación de una respuesta correcta: pregunta "¿cómo te diste cuenta?", frente a *El patito feo*, lo que favorece que todos accedan a reconocer los indicios utilizados por el alumno que dio esa respuesta. Además, al pedir justificación, el maestro evita convalidar inmediatamente la respuesta correcta y hace posible así que los demás niños sigan intentando interpretar la escritura (en lugar de abandonar la empresa porque ya se conoce la respuesta).
- Incita a los niños –al preguntar quién se anima a buscar dónde dice *Capercita Roja*– a

localizar un título conocido entre varios títulos, también conocidos ("conocido" no significa en este caso que hayan memorizado la escritura, sino que conocen los títulos en su forma oral y han interactuado con la forma escrita). Es suficiente con encontrar algún indicio que permita ya sea descartar una escritura (por ejemplo: *Gorila* no debe ser, porque tiene una sola palabra y porque no empieza con la "Ca" de "Carla"), ya sea reconocer la escritura buscada (son dos palabras, tiene la de Carla y la de Romina)

- Señala un título particular y pregunta "qué dice": responder a esta pregunta supone encontrar varios indicios que permitan hacer una suposición fundamentada acerca de cuál de los títulos conocidos es el que está escrito en el lugar señalado (es necesario coordinar más informaciones que cuando se trata de localizar una escritura correspondiente a una forma oral ya conocida –o de descartarla–). Hay tres preguntas sucesivas de este tipo y, como los chicos no responden de inmediato, la maestra trata de que se apoyen en las letras del comienzo.
- Apela a la anticipación, alentando a recordar la continuación del título conocido (*Cuentos de pan y... manteca*).
- La pregunta "¿Y el primero de la lista?" –formulada anteriormente por la maestra– es otra manera de incitar a los niños a averiguar "qué dice" en el texto en cuestión (*Alicia en el país de las maravillas*). Un niño responde "*Aladino*", la maestra pregunta "¿*Aladino*?" y otro niño le da de inmediato la respuesta correcta. Al analizar el registro, pensamos que, si se quiere generar una nueva ocasión de reparar en indicios significativos para atribuir sentido a las formas escritas, otra intervención posible hubiera sido devolver la duda al grupo

("¿Qué dice, *Aladino* o *Alicia*...?") y pedir justificación de la respuesta. Esto permitiría explicitar que los dos títulos empiezan con la misma letra y que, por lo tanto, no es suficiente con fijarse en ella para distinguirlos. La duda se despeja, en cambio, cuando se repara en la letra final o en la cantidad de palabras que componen el título.

La manera en que leen los chicos pone claramente de manifiesto de qué modo los lectores –también los lectores principiantes– coordinan la información visual provista por el texto con los conocimientos previos que ponen en juego en la situación: en el caso de *Blancanieves*, comienzan descifrando (B... blan... ca) pero abandonan rápidamente el descifrado al darse cuenta de que si comienza con "Blanca" sólo puede tratarse de *Blancanieves*; en el caso de *Gorila*, reconocer las dos primeras letras es suficiente para atribuir el significado correcto a la escritura; reconocen rápidamente la palabra "Cuentos" (muy frecuentada por cierto en la clase), deletrean (o parecen deletrear) "pan" y, alentados por la maestra, anticipan correctamente la última palabra del cuento.

En el grado de Perla, la primera parte de la clase se desarrolla también en forma colectiva, pero –a diferencia de lo que ocurre en el grupo de Irma– leen en primer término los chicos que ya lo hacen de un modo convencional. Es así como Marina, Vanina y Ramiro leen de corrido *Blancanieves*, *Caperucita Roja* y *Cenicienta*, otros leen con alguna vacilación otros títulos ("Laa Beella Duermiente del Boosque"; "Go-ri-la", "Puuulgar-ci-to") y Jessi hace una interesante sustitución cuando lee "Los tres cerditos", lo cual da lugar al siguiente diálogo:

— ¿Chanchitos? Mirá bien.

— ¿Por qué te parece que dice “cerditos”?

JESSI. — Los tres... (*duda*) chanchitos.

JESSI (*mira el texto*). — Ceer-ditos.

JESSI. — Porque no está la “ch”. (*Pronuncia el sonido.*)

En lugar de leer literalmente lo escrito, Jessi sustituye por un sinónimo y esta sustitución nos revela que está haciendo una anticipación correcta –en el sentido de que respeta el significado del título–, anticipación que además probablemente ella haya podido verificar, dada la coincidencia entre la primera grafía (“c”) y varias de las letras finales de “chanchitos” y de “cerditos”. Apenas la maestra pone en duda su interpretación, ella se autocorrige y se muestra capaz de justificar esa corrección. Su justificación es interesante: en lugar de apelar a indicios que le permitan sustentar su nueva interpretación (“cerditos”), ella nos explica –al señalar que no está la “ch”– por qué rechazó su interpretación anterior.

Es así como presenciar estas clases nos permite confirmar una vez más que la lectura consiste en un interjuego de anticipación y verificación: anticipación a partir de los conocimientos previos, verificación a través del reconocimiento de indicios provistos por el texto. Los chicos están operando como lectores –y no como “descifra-dores”–, ya que están atribuyendo significado a las escrituras.

Ahora bien, si pensamos en particular en los primeros chicos citados (los del grado de Irma, en el que intervinieron niños que aún no leen conven-

cionalmente), podríamos preguntarnos: ¿cómo es posible que chicos que oficialmente no saben leer operen como lectores?

Las condiciones de la situación y las intervenciones del docente juegan un papel fundamental en este sentido. Las intervenciones contribuyen al alentar –como ya hemos visto– la coordinación entre anticipación y verificación. En cuanto a las condiciones de la situación, está claro que los chicos pueden darse cuenta de que dice *Blancanieves* apenas han tomado en consideración el principio de ese título –apenas han oralizado “Blan...”– porque saben que el texto que están leyendo sólo incluye títulos de cuentos que ellos conocen y entonces... ¿qué otro cuento podría comenzar así? Los chicos pueden identificar rápidamente la escritura porque están eligiendo entre muy pocas alternativas: si empieza con “go” tiene que ser *Gorila* porque es el único título de la lista que puede empezar así; si incluye la palabra “Bella”, sólo puede ser *La Bella Durmiente del Bosque* o *La Bella y la Bestia* y habrá que recurrir a otros indicios –la cantidad de palabras, la aparición de ‘y’...– para decidir cuál de los dos es... Si las condiciones de la situación fueran otras, si los chicos no supieran cuáles son los títulos incluidos en la lista o si no supieran siquiera que se trata de una lista de títulos... entonces sería mucho más difícil para ellos operar como lectores.

---

## Segunda parte: Trabajo en grupos

---

Después de unos minutos de trabajo colectivo, la docente (Irma, en este caso) entrega las planillas a los niños para que ubiquen qué títulos figuran en ellas. Cada grupito trabaja por su cuenta, la maestra circula por la clase brindando ayuda a quienes así lo requieren. En los fragmentos que

transcribimos a continuación, la observadora colabora con tres niños que necesitan más ayuda para leer por sí mismos que otros alumnos de la clase. Analizaremos de cerca algunos aspectos de esta situación.

---

OBSERVADORA.

— La seño dijo que ahora hay que tratar de saber dónde dice cada título y acordarse bien para después salir a preguntarle a la gente.

— ¿Estás seguro de que ahí dice *El gato con botas*?

— ¿Qué hizo que cambiaras, Christian?

— ¿Y acá (*señalando Gorila*), no dice *El gato con botas*?

VOCES

---

ALUMNOS.

CHRISTIAN. — *Aladino* termina con O.

YOHANA. — Tiene dos A, pero no así (*señala en Alicia la A inicial y la A final*), unas en el frente.

RODRIGO. — ¡Es verdad! Acá dice *Aladino*. (*Lo señala correctamente en la planilla que está en las manos de Christian.*)

CHRISTIAN. — Y *El gato con botas*. (*Señala en Gorila.*)  
El gato... (*Se detiene y mira a la observadora.*)

CHRISTIAN (*hace coincidir su lectura con las letras de Gorila*). — G O R I L A.

— El ga... to... con bo... tas

YOHANA. — No.

CHRISTIAN. — ¡Acá! (*Señalando correctamente.*)

CHRISTIAN. — La de gato con la A. (*Lee "El gato con botas" apoyando su dedo sólo sobre la palabra gato.*)

CHRISTIAN (*mira alternativamente GORILA y GATO*). — No.

YOHANA. — No.

CHRISTIAN. — No. Acá. (*Señala correctamente.*)

— ¿Cómo hacemos para acordarnos de que ahí dice *El gato con botas?*, ¿en qué nos fijamos?

— *Aladino* también lo habían encontrado. ¿Dónde estaba?

— ¿En qué te habías fijado para saber, Yohana?

CHRISTIAN. — Le ponemos una marca. (*Hace un redondelito con el lápiz al lado del título. Yohana hace en su planilla la misma marca.*)

YOHANA. — Acá. (*Señala correctamente.*)

YOHANA. — En las A del frente. (*Señala ALA en ALADINO.*)  
(*Christian mira la planilla de Yohana y realiza el redondel en la propia.*)

Las intervenciones de la observadora se centran en la necesidad de arbitrar medios para acordarse luego de lo que dice en cada escritura, enfatizando así el propósito de la lectura que se está llevando a cabo. En otros casos, pide justificación de las respuestas ("¿Qué hizo que cambiaras?", por ejemplo), recuerda algo que los niños ya habían resuelto, pone en duda una lectura con la que no está de acuerdo...

Los chicos, por su parte, utilizan exclusivamente índices cualitativos: las letras y su posición. Es así como, en el caso de *Aladino*, Christian señala que termina con "o" y Yohana que tiene dos "a" colocadas de manera diferente que las de "Alicia". Estos indicios son firmes: Yohana vuelve a señalarlos cuando, un rato después y habiendo ya localizado *El gato con botas*, indica que podrán recordar dónde dice *Aladino* fijándose "en las A del frente".

Al leer *El gato con botas* en GORILA, la manera en que Christian señala le permite hacer coincidir su lectura con indicios cualitativos que parecen confirmarla: lee "El gato" señalando "GO", de tal modo que al leer "to" señala la O; del mismo modo, dice "con bo... tas" haciendo coincidir "tas" con la A final de "Gorila". Sin embargo, como Yohana no está de acuerdo (aunque no lo justifica, sólo dice "no"), Christian sigue buscando, localiza correctamente "el gato con botas" y justifica señalando la palabra "gato" y diciendo "La de gato con la 'a'".

En el fragmento siguiente, la observadora intenta –infructuosamente– que los chicos comiencen a reparar en indicios cuantitativos que les permitirían encontrar rápidamente algunos de los títulos:

OBSERVADORA.

— Alicia... *Alicia en el país de las maravillas*. Es largo ¿no? *Alicia en el país de las maravillas*... *Aladino* tiene menos letras. Este tiene más.

— No importa cuántas son. Son muchas; más que las de *Aladino* ¿no? (*Señala Aladino y Alicia en el país de las maravillas.*)

La sugerencia de considerar la cantidad de palabras como indicio para decidir –intervención que suele ser rápidamente asimilada por los niños y permite que se apropien de una estrategia útil– lleva en este caso a Yohana a perderse en un conteo que no conduce a buen puerto (y es por eso que la observadora se apresura a detenerlo).

¿A qué se deberá esta dificultad para tomar en consideración indicios cuantitativos? Es interesante observar que Yohana está lejos de ser la única que no los utiliza. Tampoco lo hacen sus compañeros del grupito ni ninguno de los chicos antes citados. Como puede verse relejendo la primera parte de las clases (actividad colectiva), todos los niños se centran en indicios cualitativos y ninguno de ellos utiliza indicios cuantitativos.

VOCES

ALUMNOS.

YOHANA. — Acá... ¿qué dice? (*Señalando Alicia en el país de las maravillas.*)

(*Yohana empieza a contar las letras de Alicia. Llega a contar diecisiete; se pierde en el conteo y vuelve a empezar.*)

Probablemente esto se deba a que han sido poco empleados en la clase hasta ese momento.

Al analizar estos registros con las maestras, se puso de manifiesto la conveniencia de alentar a los niños a fijarse en la cantidad de palabras, cuando se intenta establecer las diferencias, por ejemplo, entre las escrituras de *La Bella Durmiente* y *La Bella Durmiente del Bosque*, o entre *Blancanieves* y *Blancanieves y los siete enanitos*, o entre *La Bella Durmiente del Bosque* y *La Bella y la Bestia*... Para los chicos que aún no leen convencionalmente, estas distinciones constituyen uno de los recursos que los ayuda a progresar como lectores.

Volvamos ahora a nuestro grupito, que trata de localizar un nuevo título:

OBSERVADORA.

— Bueno, ya sabemos bien dónde dice *Aladino* y dónde *El gato con botas*. Ahora busquemos dónde dice *Blancanieves y los siete enanitos*.

— ¿Ustedes saben dónde dice *Blancanieves* en la lista grande del pizarrón?

VOCES

ALUMNOS.

(*Yohana y Christian miran atentamente su planilla y recorren con el lápiz cada uno de los títulos; pasan en su recorrido por el título sin reconocerlo y vuelven a empezar.*)

— ¿Qué les parece si nos fijamos ahí y después tratamos de encontrar dónde dice lo mismo?

— A ver, yo los ayudo. Les voy leyendo lo que dice y cuando ustedes encuentren *Blancanieves*, me dicen que pare. *(Comienza a leer la lista señalando cada vez en el inicio del título. Al llegar a Blancanieves no se detiene.)*

— Ahora fíjense si ustedes tienen uno igualito a éste en la planilla.

RODRIGO. — Sí.

*(Los tres se paran frente a la lista grande y la recorren con la vista varias veces, sin localizar el título buscado.)*

CHRISTIAN. — Vos, ¡pará!

YOHANA. — ¿Qué dice?

Christian. — *Blancanieves*. El de arriba. Dijo *Blancanieves*.

YOHANA *(recorre su planilla y se detiene en dos escrituras: BLANCANIEVES y BLANCANIEVES Y LOS 7 ENANITOS. Pero luego continúa buscando)*. — No.

RODRIGO. — ¿Y esto para qué sirve?

A pesar de que el título buscado es muy diferente gráficamente de los que ya se habían localizado –bastante más largo– y a pesar de que este título incluye algunos rasgos (como "y" ó "7") que suelen favorecer la identificación, resolver la tarea no parece fácil para los niños. Dos intervenciones de la observadora permiten encaminar la búsqueda: la primera es remitir a la lista del pizarrón, que ya había sido manejada en actividades anteriores y por lo tanto los niños deben estar seguros de que allí están escritos los títulos de todos los cuentos elegidos (en tanto que no parecen tener la misma seguridad con respecto a la planilla pequeña que la maestra les ha entregado ese día); la segunda es ir leyéndoles los títulos en orden, de tal modo que ellos puedan ir estableciendo correspondencia entre cada título leído y la escritura correspondiente, hasta encontrar la buscada.

Es la última intervención citada la que permite arribar a la localización del título y es interesante

entonces entender a qué se debe su éxito: como la observadora ha detectado que los niños no encuentran ningún indicio en la escritura misma que les permita ubicar *Blancanieves...*, decide ofrecerles una ayuda que no requiera de la identificación de pistas en el texto y por eso recurre a la correspondencia ordenada entre el enunciado oral (título leído) y la escritura correspondiente.

Las dificultades no han terminado, sin embargo. Un pequeño obstáculo parece ser suficiente para volver a desviar de la solución: cuando Yohana encuentra en su lista dos títulos similares al localizado en la lista del pizarrón –en lugar de encontrar sólo uno–, afirma que ninguno de los dos es el buscado en lugar de enfrentar el problema de decidir cuál de los dos es.

De pronto, curiosamente, todo cambia. Y el origen de este cambio está en la pregunta que hace Rodrigo al final de la secuencia anterior:

— Me parece que ustedes tienen que salir a preguntarles a los maestros de la escuela si conocen estos libros. Y tienen que anotar cuáles conocen y cuáles no. ¿Cómo van a saber adónde tienen que anotar si la gente conoce *Blancanieves y los siete enanitos* si no saben dónde dice eso?

— ¿Cómo van a hacer para acordarse de que ahí dice *Blancanieves y los siete enanitos*?

RODRIGO. — ¿Y esto para qué sirve?

CHRISTIAN. — Entonces voy a buscar *Blancanieves y los siete enanitos*. (*Vuelve a su mesa. Rodrigo lo acompaña. Murmuran mientras buscan.*) *Blancanieves y los siete enanitos... Blancanieves y los siete enanitos...* ¡¡Acá!! (*Christian señala correctamente.*) Este tiene el siete. (*Señala el número.*) Este tiene que ser. (*Muestra la escritura a la observadora.*)

CHRISTIAN. — Por el siete. Es fácil. (*Vuelve a producir la misma marca que pusieron en los dos títulos anteriores que habían localizado.*) *Aladino, El gato con botas, Blancanieves y los siete enanitos.*

RODRIGO (*observando a sus compañeros que ya están saliendo para hacer la encuesta*). — ¡Ay! ¡Tardamos horas!

¿Qué ha sucedido?, ¿por qué se vuelve repentinamente fácil lo que hasta ese momento parecía tan difícil resolver? La pregunta de Rodrigo es una pregunta sobre el propósito de la actividad –que aparentemente había sido olvidado en el curso del trabajo– y la respuesta de la observadora se centra en el propósito inmediato, en la responsabilidad que los niños deberán asumir poco después como encuestadores. Es así como se recupera el sentido de lo que se está haciendo, tal como lo evidencia la decisión con que Christian y Rodrigo retoman la búsqueda, la

rapidez con que ahora encuentran el título, la seguridad con que Christian afirma que será fácil reconocerlo al encuestar ("por el siete") y la iniciativa que él mismo toma de repasar los títulos anteriormente localizados.

Inmediatamente después, Yohana se une al serio trabajo que realizan ahora sus compañeros y lo hace tomando la iniciativa de hacer una propuesta basada en una de las intervenciones anteriores de la observadora.



(Lee) *La Bella y la Bestia...*

Éste es parecido a *La Bella Durmiente*.

(Continúa leyendo hasta llegar a *La Bella Durmiente*.)

— A ver, busquemos de otra forma.  
En la primera de la lista (señala Gorila),  
¿puede decir *La Bella Durmiente*?

— ¿Y en la segunda? (Señala Aladino.)

— ¿Y acá? (Señala Alicia en el país de las maravillas.)

— ¿Y acá? (Señala El gato con botas.)

YOHANA. — Busquemos *La bella durmiente*.  
Vamos de nuevo. (Señala la lista del pizarrón.)  
Vos leés y nosotros te decimos.

RODRIGO. — Seguí, es con "durmiente" que tiene que ser.

RODRIGO. — Pará. Dejá el dedo ahí. (Los tres comienzan a buscar en su planilla el título marcado en la del pizarrón, pero no lo encuentran porque aparece en otra disposición: en la planilla "durmiente" no está escrito al lado sino debajo de "La bella", por lo cual parece ser el título de otro cuento.)

CHRISTIAN. — No, porque está la de gato.

RODRIGO. — Ahí era *Aladino*.

YOHANA. — ¿Puede tener la de dedo *Aladino*?  
A ver... sí.

YOHANA. — No. No es con la A.

CHRISTIAN. — Acá es *El gato con botas*.

YOHANA. — Sí, *El gato con botas*.

Los niños siguen descartando los títulos que la observadora va señalando hasta que llega al título buscado, que es reconocido e identificado con la misma marca que los anteriormente localizados. Es interesante constatar que los chicos descartan los títulos ya sea apoyándose en un único indicio –si empieza con "g" o con "a" no puede ser *La Bella Durmiente*–, ya sea apoyándose en el reconocimiento de los títulos que ya habían ubicado. Decidir que una escritura no corresponde al título buscado puede resultar más fácil que verificar que es la que corresponde, ya que en este último caso generalmente es necesario más de un indicio.

Aunque no han localizado todos los títulos, la observadora los autoriza a unirse a sus compañeros que ya están haciendo la encuesta. Ellos preguntarán sólo sobre los cuentos que han marcado y que pueden recordar. Es así como en este caso son los niños mismos los que circunscriben los títulos que están en condiciones de considerar –a diferencia de una situación anterior en la que era la maestra quien señalaba un sector de la lista para que los niños se centraran en él–.

Cuando son los niños los que deciden, las probabilidades de éxito son mayores porque toman

la decisión en función de sus propias posibilidades; cuando es el adulto quien decide de qué modo se opera la reducción, siempre se corre el riesgo de que los textos elegidos no sean los más accesibles para los niños. De todos modos, en cualquiera de los dos casos es productivo reducir el número de alternativas a considerar ya que

esa reducción hace posible focalizar los esfuerzos de los niños.

Antes de salir a encuestar, los niños ensayaron. Pero antes de presenciar el ensayo conviene que nos enteremos de algunos acontecimientos que tuvieron lugar en el grado de Perla.

#### CAROLITA (O CÓMO HACER PARA DEJAR DE DESCIFRAR Y ANIMARSE A LEER)

DOCENTE Y OBSERVADORA.	VOCES	ALUMNOS.
<i>(La maestra y la observadora se acercan; varios niños se arremolinan alrededor de Carolita.)</i>		CAROLITA ( <i>tratando de leer La Bella y la Bestia</i> ). — Cee-niii ( <i>inaudible</i> ).
DOCENTE. — Fijáte, ¿cuál es ésta? <i>(Señalando la letra inicial.)</i>		CAROLITA. — Lll...lllaa....La bbbfff. ( <i>Mira desconcertada.</i> )
OBSERVADORA. — Mirá, acá arriba, dice <i>La Bella Durmiente del Bosque</i> . Fijáte en la que tenés vos.		<i>(Carolita mira el texto y sigue intentando descifrar, diciendo cualquier sonido.)</i>
OBSERVADORA. — Ahí dice <i>La Bella y la Bestia</i> .		CAROLITA. — La Bbbeella y lllaa Bbbeesttia.
DOCENTE. — Mirá la que está solita... <i>(Señalando la "y".)</i>		CAROLITA. — Eeel. ( <i>Se detiene e intenta descifrar "gato".</i> )
<i>(La docente le señala El gato con botas.)</i>		MARINA. — Empieza "g". ( <i>Dice el sonido.</i> ) <i>(Carolita sigue mirando el texto y tratando de descifrar.)</i>
DOCENTE. — Ahí ¿qué dice?		<i>(Carolita sigue descifrando pensamente.)</i>
OBSERVADORA. — Es el título de un cuento que la señorita les leyó, cuenta la historia de un gato...		<i>(Carolita señala "gato".)</i>
OBSERVADORA. — Acá dice <i>El gato con botas</i> . ¿Dónde te parece que dice "gato"?		

OBSERVADORA. — ¿Cómo sabés que dice "gato" ?

DOCENTE. — ¿Cómo sabés que dice "gato" y no dice "perro"?

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

MARINA. — Mirá con la que empieza...

CAROLITA. — Porque está la "o".

MARINA. — Empieza con la "g". (*Sonido.*)

CAROLITA. — Porque está la "a" también.

Al principio de este intercambio, Carolita está sumida en el descifrado y lo está hasta tal punto que su deletreo no se ajusta para nada al texto que trata penosamente de oralizar (cuando hace corresponder a *La Bella y la Bestia* los sonidos de *Cenicienta*). Como respuesta a la primera intervención de la maestra, Carolita comienza a ajustarse a las letras que efectivamente están en el texto pero no parece establecer relación alguna entre los sonidos que emite y el título de alguno de los cuentos anotados en la lista. En este segundo intento, el descifrado parece "mejorar", pero esta mejoría no repercute para nada en un avance de la lectura (¡al menos en el intento anterior, por más desajustado que éste fuera, ella sabía que estaba deletreando el título de un cuento!).

La observadora intenta salvar a Carolita de la tiranía del descifrado. En primer lugar, lee otro título que tiene palabras en común con el que la niña está intentando leer, porque supone que de este modo ella podrá ubicar la parte repetida ("bella"), encontrar a partir de esta identificación el título buscado (ya que sólo dos cuentos de los leídos incluían esa palabra) y detectar luego indicios para verificar su interpretación. Pero Carolita sigue descifrando. La observadora lee entonces *La Bella y la Bestia*, la maestra facilita

una pista ("y") para que la niña pueda encontrar en el texto algo que la ayude a entender la lectura de la observadora. Pero Carolita sigue deletreando (ahora en forma más ajustada a la información provista por el texto). Cuando se trata de *El gato con botas*, la observadora provee información contextual y referida al personaje, con la esperanza de que esos datos le permitirán hacer una anticipación aproximada. Pero Carolita sigue intentando penosamente descifrar.

La situación se destraba a partir del momento en que, después de leer el título *El gato con botas*, la observadora le pide que localice en el texto una de sus partes. ("¿Dónde dice 'gato'?"). A partir de este momento, Carolita comienza a resolver los problemas que se le plantean: ubica de inmediato dónde dice "gato" y justifica sus afirmaciones de manera independiente, sin dejarse influir por las intervenciones de su compañera (Marina) y mostrando en sus respuestas cuáles son los indicios que ella misma está en condiciones de usar para decidir qué dice en el texto.

Es así como, en el lapso de unos minutos, Carolita pudo pasar de un divorcio total entre el deletreo y la significación de lo escrito –al comienzo, o bien deletreaba un título conocido sin relacionarlo con las letras del texto, o bien se centraba

en las letras y abandonaba la búsqueda de significado— a una utilización operativa de las letras como indicios para verificar la interpretación de un fragmento del texto. Este pasaje fue posible gracias a las intervenciones de los adultos presentes, ya que éstos abandonaron de inmediato las sugerencias que corrían el riesgo de alentar el descifrado ("fíjate cómo empieza", por ejemplo) y orientaron sus intervenciones a promover la consideración del significado y a articularlo con los indicios provistos por el texto. La pregunta final de la maestra ("¿Cómo sabés que dice 'gato' y no 'perro'?") es una excelente muestra de esta incitación a la coordinación, además de abrir una posibilidad de comparación entre dos escrituras

posibles que facilita la detección de indicios útiles para decidir.

Los momentos de la clase protagonizados por Carolita son representativos de una tensión crucial en la enseñanza de la lectura y ayudan a encontrar respuestas para un interrogante ineludible: ¿qué papel desempeña el conocimiento de las letras en el acto de lectura?

Para ahondar en esta cuestión, transcribimos a continuación la discusión que tuvo lugar en la reunión con las maestras cuando analizamos ese fragmento de registro.

SILVIA. — Como ven, Carolita pretende leer *Cenicienta* donde dice *La Bella y la Bestia*. Uno puede decir que está diciendo cualquier cosa; sin embargo, Carolita hace una anticipación con cierta pertinencia, dice el título de uno de los libros.

NORA. — Claro, no dice "mandarina". (*Nora alude a un ejemplo dado anteriormente por la coordinadora, en el cual leer "mandarina" hubiera sido incongruente con el contexto.*)

SILVIA. — Exactamente. Se trata de una aproximación a la lectura. Todos los lectores hacemos anticipaciones que se ajustan a partir de tener en cuenta la información visual. Lo importante es que, cuando le cambiamos el problema, cuando el problema no consiste en saber **qué dice**, sino en **dónde dice** gato y por qué piensa ella que es ahí, Carolita demuestra una competencia distinta.

NORA. — Pero igual sigue siendo descifrado.

SILVIA. — La nena no está descifrando; ya sabe que ahí dice *El gato con botas*, y también, cuando se le pregunta dónde dice "gato", puede señalarlo correctamente, puede encontrar en qué parte del enunciado está esa palabra sin descifrar. Se fija en las letras para justificar por qué está segura de que ahí es donde lo dice. Y no se fija en la primera, que es lo que todo el mundo le aconseja. Y es muy buena la pregunta de la maestra ¿cómo sabés que dice "gato" y no "perro"? Porque le permite a Carolita mostrar cómo es que lo sabe. Yo distingo esta situación del descifrado. Carolita no trató de hacer "gggg...aaaa..... tttt..... ooooo" para después olvidarse por completo qué estaba tratando de leer.

NORA. — Igual me parece que es un descifrado, aunque no tan convencional.

SILVIA. — Cuando yo trato de averiguar dónde dice algo que sé que dice, estoy haciendo algo que todos los lectores hacemos en ciertas circunstancias, por ejemplo cuando buscamos algo en un índice o en la guía...

RAQUEL. — En realidad, ella hizo bien. Cuando trató de distinguir "gato" de "perro" se fijó en una letra que podía reconocer y hacía la diferencia.

SILVIA. — Lo que había era un **contexto verbal dado por un adulto**. Acá dice tal cosa, decime por qué. Tienen que buscar en qué fijarse para confirmar o desechar lo que piensan. Acá se trata de coordinar lo que sabe que dice con la información visual. Otro podría buscar otras letras, no tiene importancia en cuáles se fije... Lo importante es que al correr el foco de la situación, Carolita pudo leer.

Como señala Silvia, para lograr que Carolita comenzara a leer, para que dejara de centrarse alternativamente sólo en el descifrado o sólo en el significado, para que los indicios gráficos provistos por el texto dejaran de ser el punto de partida de una oralización desprovista de sentido y pudieran ser interpretados a la luz de los conocimientos previos sobre los títulos de los cuentos, fue necesario cambiar el problema. En efecto, la situación global estaba planteada como cuál es cuál (cuál es el texto que corresponde a cada uno de los títulos), pero Carolita todavía no podía considerar simultáneamente textos y títulos, no podía producir aún la estrategia que seguramente poco después estaría en condiciones de elaborar: la de probar con diferentes títulos conocidos para determinar cuál puede corresponder a un texto específico (o viceversa). Es por eso que fue necesario proveerle el título para que las letras comenzaran a adquirir otro valor para ella, para que comenzaran a funcionar como indicios que permiten verificar (o no) el significado atribuido a un texto. Y, al proveer el título, cambia el problema: ya no se trata de determinar cuál es cuál, sino de encontrar dónde dice —dónde está determinada palabra que se sabe forma parte de ese texto— y de justificar lo que se afirma recurriendo a la información visual.

De este modo, para Carolita, el problema se transforma en el curso de la clase. La intervención docente ha cambiado la propuesta por otra más accesible para ella. Y este cambio puede hacerse en el interior de la situación (con la misma lista de títulos de cuentos con la que está trabajando todo el mundo y con el mismo propósito de recabar información a través de la encuesta), sin necesidad de crear una actividad "especial".

Otra manera de tender un puente entre las posibilidades de Carolita —o de cualquier otro niño que proceda de manera similar— y la situación sería circunscribir el problema original: mantener la propuesta de establecer cuál es cuál, pero reduciendo la cantidad de textos y títulos a considerar en cada momento. Por ejemplo, el docente podría señalar dos títulos simultáneamente y decir "en uno de ellos dice *El gato con botas* y en el otro *La Bella Durmiente del Bosque*, ¿cuál es cuál?". Y, en caso de que esto resultara muy fácil, se podría hacer lo mismo considerando tres o cuatro títulos.

A través de éstas y otras intervenciones, es posible lograr que una situación vaya haciéndose accesible para todos los niños del grupo y que ellos elaboren conocimientos que les permitirán muy pronto —a veces en la misma clase, otras veces un tiempo después— resolver el problema original.

Esto es lo que ocurrió en el caso de Carolita –y lo que suele ocurrir en el de otros niños de primer grado–. Muy diferente es, en cambio, lo que

sucede con la niña que protagoniza nuestras próximas líneas.

GIULIANA (O... CÓMO USAR EL REPERTORIO CONOCIDO PARA ACCEDER A LO NUEVO)

OBSERVADORA.

VOCES

ALUMNOS.

— Hay un nombre que te puede servir.

— Sí, empieza como "Carola".

— ¿Dónde dice "Caperucita"?

— ¿Y acá? (*Señala "Roja".*)

— ¿Cómo sabés que dice *Pinocho*?

— Mirá éste (*Pulgarcito*). ¿Qué te parece que dice?

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

(*Lee* Blancanieves, La Bella Durmiente del Bosque, La Bella y la Bestia. *Se detiene frente a* Caperucita Roja, *que no estaba en la lista original de los cuentos conocidos o desconocidos. Ella sola empieza a mirar el pizarrón donde están escritos los nombres de todos los chicos.*)

GIULIANA. — Éste. (*Señalando "Carola".*)

GIULIANA. — Caperucita.

(*Giuliana señala correctamente.*)

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*.

GIULIANA. — Porque está la de "papá".

GIULIANA (*piensa un poco*). — *Pulgarcito*. *Pinocho* es la de "papá" con la "i" y *Pulgarcito* es la de "papá" con la "u".

— ¿Estás segura de que dice "chanchitos"?

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*.)

GIULIANA (*mira*). — No, *Los tres cerditos*. Tiene la de Cinthia con la "e". ¡Cómo *Cenicienta*!

¿De qué modo utiliza Giuliana lo que ya sabe para abordar lo que aún no sabe?

Cuando se encuentra con un título desconocido –uno de los que han sido incluidos en la planilla pero no figuraban en la lista previamente trabajada–, se dirige hacia el panel de los nombres de los chicos del grupo porque presume que podrá encontrar allí (como ha ocurrido otras veces) informaciones valiosas para descubrir qué dice en el texto que está tratando de leer, ubica rápidamente el nombre que puede proveerle la información buscada y la utiliza para hacer una anticipación acertada.

Ante la intervención de Federico, quien la insta a utilizar algo que ya sabe –el nombre de Cinthia– para detectar un indicio que la ayude a interpretar *Cenicienta*, Giuliana no acepta de entrada que la misma letra de *Capucita* pueda servirle en este caso, pero no tarda en captar la sugerencia. Es así como, a pesar de su objeción inicial ("pero es la misma letra"), ella recupera de inmediato algo que probablemente ya ha descubierto en otros casos: que una misma letra puede corresponder a sonidos diferentes cuando está delante de letras diferentes ("claro, pero con la e").

Logra luego leer *Pinocho* apoyándose en una forma fija muy conocida ("papá") y diferenciarlo de *Pulgarcito* apelando a las vocales presentes

en la primera sílaba de cada uno de estos títulos. Recurre aquí de manera sorprendentemente operativa –volveremos luego sobre esto– a un procedimiento cercano al descifrado que en general resulta improductivo para la lectura.

Sin embargo, cuando Giuliana repasa los títulos que ha identificado, muestra claramente que no necesita descifrar. Su "repaso" pone explícitamente en evidencia que muy pocos indicios son suficientes para reconocer cada título: "*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*)". Ante la pregunta de la observadora, Giuliana puede corregir esta última interpretación apelando a uno de los indicios que había aprendido a utilizar, gracias a la ayuda de Federico, sólo unos minutos antes ("No, *Los tres cerditos*. Tiene la de Cinthia con la 'e'. ¡Cómo *Cenicienta*!"). Es interesante hacer notar que el argumento de Giuliana no coincide con el que había dado otra nena al comienzo de la clase frente a esta misma situación: Jessi, que también había leído ese título originalmente como *Los tres chanchitos*, luego lo había descartado alegando que en *cerditos* "no está la *ch*". El argumento de Giuliana es otro, lo que prueba que no está simplemente repitiendo lo que antes escuchó, sino que está haciendo una elaboración propia y reutilizando algo que acababa de aprender.

Ahora bien, Giuliana no está sola en esta empresa. ¿Cómo intervienen quienes la acompañan?

La sugerencia de Federico es notable: además de que parece haber esperado el momento oportuno para ayudar, lo hace apoyándose en lo que su compañera acaba de resolver por sí misma. En efecto, al establecer una analogía entre su propia sugerencia y el procedimiento anterior de Giuliana –cuando le dice que puede basarse en "Cinthia" para interpretar *Cenicienta* del mismo modo que utilizó "Carola" para leer *Caperucita*–, Federico actúa como si supiera que una ayuda tiene verdaderas posibilidades de surtir efecto sólo cuando se apoya en lo que el otro ya sabe o ya es capaz de hacer.

La intervención de la observadora es también muy llamativa: a pesar de que el problema que enfrenta Giuliana es difícil para un lector incipiente –está tratando de establecer cuál es cierto título entre muchas posibilidades–, la observadora no hace ningún intento de facilitar la situación. A diferencia de lo que había hecho en el caso de Carolita, en este caso no transforma el problema: no provee contexto lingüístico (no lee ninguno de los títulos desconocidos), no da pistas ni limita el número de alternativas posibles.

¿Por qué actúa de este modo? Seguramente porque Giuliana va mostrando que está en condiciones de encontrar recursos para resolver por sí misma el problema planteado y entonces es mucho más productivo para el aprendizaje sostener ese mismo problema que transformarlo en otro más fácil.

Es por eso que las intervenciones de la observadora tienden sobre todo a alentarla a utilizar sus propios recursos: confirma que es pertinente recurrir a la lista de los nombres como fuente de información ("Hay un nombre que te puede servir") y que el título en cuestión empieza efectivamente como el nombre señalado por la niña. Es por eso también que resulta productivo plan-

tearle un nuevo problema: cuando Giuliana reconoce *Pinocho* y justifica apelando a la letra inicial, la observadora cuestiona esta respuesta –a pesar de que es correcta– y le hace tomar conciencia de la insuficiencia de su justificación mostrándole otro título para el cual también sería válida. Giuliana se ve obligada entonces a buscar nuevos argumentos para defender su primera justificación y para diferenciar los dos títulos ("*Pinocho* es la de 'papá' con la 'i' y *Pulgarcito* es la de 'papá' con la 'u'").

Esta última afirmación de Giuliana llama la atención, porque recuerda algunas "reglas" propias de metodologías de enseñanza que parten de la letra para llegar a la sílaba y de la sílaba para llegar a la palabra ("la *p* con la *i*, *pi*; la *p* con la *u*, *pu*"). Resulta asombroso entonces –lo señalamos unos párrafos atrás– que ella pueda utilizar de manera tan operativa para leer un recurso que parece cercano al descifrado.

Sin embargo, en este caso, toda semejanza con el descifrado es pura coincidencia. Además de que Giuliana no menciona a la "p" por su nombre ni por el sonido que le corresponde sino que se refiere a ella como perteneciente a una palabra conocida ("es la de 'papá'"), es suficiente con releer el fragmento de clase en el que interviene Giuliana para constatar que no descifra en ningún caso, que su lectura está dirigida por el conocimiento de los títulos de los cuentos y que las letras adquieren valor para ella en la medida en que puede utilizarlas como indicios útiles para establecer de cuál título se trata en cada caso.

Sostener que leer no es descifrar es entonces muy diferente de sostener que las letras no juegan ningún papel en la lectura. Esta diferencia fue discutida en el encuentro con las maestras<sup>3</sup> –gracias al insistente cuestionamiento de Nora, que estaba decidida a esclarecer este asunto– en los siguientes términos:

<sup>3</sup> La discusión que se transcribe a continuación tuvo lugar inmediatamente después de la transcripta en las páginas 32 y 33 de este documento, referida al trabajo con Carolita.



SILVIA. — Lo importante es que la situación les permita desplegar otras estrategias distintas del descifrado.

NORA. — Creo que no entiendo nada. ¿Ustedes dicen que los chicos tienen que descifrar? Esto del descifrado no es lo que yo uso habitualmente. Ellos van construyendo, van entendiendo esto de las letras. Yo no les aliento el descifrado. ¿Dicen que hay que usarlo?

SILVIA. — No. No decimos que hay que usarlo. Si vos no lo alentaste nunca, está muy bien. Nosotros pensamos que leer no es descifrar. Pero si un chico está aferrado al descifrado como única estrategia conocida de lectura, o única estrategia de lectura legitimada en la escuela, nos parece importante que empiece a desarrollar otro tipo de estrategias, estrategias que son las mismas que usan todos los lectores y que seguramente se animan a usar tus alumnos.

MARÍA ELENA. — Comparto totalmente lo que está diciendo Silvia, pero me gustaría agregar algo. Así como es fantástico que se desaliente el descifrado, me parece que **no se puede confundir descifrar con justificar la anticipación que se ha hecho apelando a los datos que provee el texto**. En el caso de Carolita, como dijo Silvia, la nena no estaba descifrando porque sabía lo que estaba escrito; sabía que ahí decía *El gato con botas*, un adulto lo había leído, ella localizó sin problemas dónde decía "gato" dentro del enunciado, un adulto le pidió que justificara su decisión y ella lo hizo tomando en cuenta la presencia de ciertos índices gráficos. Dice "gato" porque están estas, si están estas no puede decir "perro". Creo que **la lectura también es eso. No es pura anticipación**. Es una anticipación que se verifica con la información visual. No es una adivinación. **Es una anticipación inteligente que se verifica, que se confirma o se desecha con los datos que provee el texto. Los chicos tienen, sin descifrar, que empezar a tomar en cuenta esos datos**.

NORA. — Sí, está bien. Es cierto.

MARÍA ELENA. — Fijate que ustedes mismas lo dijeron hace un rato. Cuando les piden a los chicos que encuentren dónde dice "Malena" y dónde dice "Mariana", ustedes están haciendo lo mismo. Están tratando de que los chicos, entre dos carteles en los que saben lo que dice, se fijen en los índices más finitos para resolver cuál es cuál. Como ya no sirven las dos del principio ni las del final, les piden que se fijen en las otras letras (en las del medio).

El diálogo que María Elena recuerda aquí había tenido lugar unos minutos antes:

voces de los maestros

MARISA. — Sí, nosotros usamos mucho estas situaciones, cuando les damos los carteles con los nombres y les ponemos juntos "Mariana" y "Malena" y les pedimos que encuentren el que dice "Malena", estamos haciendo eso.

GRACIELA. — A los grandes también nos pasa. A veces, adivinamos los titulares de los diarios. Nos basta fijarnos en una o dos letras para saber qué dice. Cuando leemos al pasar, o apuradas.

MARISA. — Sí, y en el grado pasa con las mismas consignas que acostumbramos a escribir. Corregimos, por ejemplo. El otro día puse "Comentamos" y todos leyeron "Corregimos". Nos viene bien para no corregir tanto cuando se equivocan, cuando por ahí leen mal pero dicen algo pertinente, que puede ser, que no cambia el sentido de lo que están leyendo.

Anticipar y verificar son dos estrategias inseparables cuando de lectura se trata.

Si se renuncia al significado, los niños quedan librados al descifrado. Descifrar no es leer: la comprensión del significado no puede aparecer *después* de haber reconocido todas las letras, porque la comprensión no deriva de la oralización.

Si se renunciara a considerar las letras, los niños adivinarían en lugar de leer. Leer no es adivinar y tampoco es descifrar. La anticipación del significado orienta la lectura y, como el lector anticipa permanentemente lo que puede seguir en el texto, pocas letras (a veces sólo una) son suficientes para verificar o rechazar la anticipación.

## ENCUESTADORES EN ACCIÓN

Hacer la encuesta era una tarea desafiante: había que enfrentar a algunas personas de la escuela con las que no se tenía un gran contacto previo, había que reconocer rápidamente los títulos, había que anotar las respuestas y esta anotación

debía ser clara para que fuera posible luego recuperar la información y analizar los resultados... Antes de lanzarse al ruedo, algunos chicos quisieron ensayar.

### EL ENSAYO

Al ensayar, los chicos pudieron decidir de qué modo formularían las preguntas, "preparar" la escritura que tendrían que producir al dictado

del entrevistado y, sobre todo, repasar una vez más los títulos para poder leerlos sin vacilar. Durante el ensayo que transcribimos a continua-

ción –en el que participan algunos de los niños ya citados en este capítulo–, es interesante ver cómo ellos colaboran en los diferentes aspectos

de la tarea y cómo alterna la observadora el desempeño de dos roles: el de docente y el de "encuestada".

OBSERVADORA.

VOCES

ALUMNOS.

— ¿De cuántos se acuerdan para salir a preguntar?

— Me parece que también saben dónde dice *La Bella y la Bestia...*

— Bueno, me parece que ya están listos para salir a preguntar.

— Seguro que te vas a acordar. A ver, hagamos una prueba, pregúntenme a mí y anoten lo que les contesto. Ensayen cómo van a hacer.

— Sí. (*Contestando como si fuera una entrevistada.*)

— Sí. (*Siempre en el rol de entrevistada.*)

— ¿*Blancanieves y los siete enanitos?*

— Sí. Me encantaba ese cuento cuando era chiquita.

(*Recuperando el rol docente.*)

— Yohana, ¿te acordás en qué dijo Christian que iba a fijarse para saber dónde decía *Blancanieves y los siete enanitos?*

CHRISTIAN (*mientras señala con la punta del lápiz los títulos marcados*). — *Aladino, El gato con botas, Los siete enanos, La bella durmiente.*

CHRISTIAN. — Sí, acá. (*Señala correctamente y agrega el redondel.*)

YOHANA. — ¡Ay! Yo no me voy a acordar de nada.

CHRISTIAN. — ¿Usted conoce...?

RODRIGO. — No. ¿Cuándo era chica conocía...

CHRISTIAN. — ...*El gato con botas?*

RODRIGO. — ¿Y cómo ponemos?

CHRISTIAN. — Con la de sol.

RODRIGO. — Y la "i".

(*Christian y Yohana escriben Sí en las planillas.*)

CHRISTIAN. — ¿Cuándo era chica conocía...

RODRIGO. — ...*Aladino?*

(*Christian y Yohana escriben Sí en las planillas en el casillero adecuado. Yohana repite mientras traza las letras: "La de sol.. y la i".*)

CHRISTIAN. — ¿Conocía Los siete enanitos?

CHRISTIAN. — Sí, ése.

(*Christian escribe Sí en su planilla en el casillero adecuado. Yohana, un poco perdida, mira dónde ubica Christian la respuesta.*)

— Fijate dónde está escrito el número siete.

— Me parece que tienen dos más para preguntarme. La bella...

— Ese cuento no lo conocía cuando era chiquita. Ahora sí, pero cuando era chiquita no lo conocía.

— *La Bella y la Bestia.*

— *La Bella y la Bestia* tiene esta (señala la "y") como *Blancanieves y los siete enanitos* (señala la "y"). Si se fijan en esta se van a acordar.

— Tiene razón Rodrigo. Mejor salimos a preguntar. Irma (*dirigiéndose a la docente*), ¿adónde tenemos que ir nosotros a preguntar?

— Christian y Rodrigo, ¿quieren ir juntos a hacer las preguntas a la gente? Ayúdense entre los dos ¿de acuerdo? (*Sale con Yohana; los otros dos niños se van juntos.*)

CHRISTIAN. — En el siete.

YOHANA. — Acá. (*Anota la respuesta.*)

RODRIGO. — Ya está.

RODRIGO. — *La Bella y la Bestia.*

RODRIGO. — Es uno de estos dos. (*Señala las marcas que hicieron al lado de los títulos.*)

(*Los chicos siguen sin decidirse.*)

RODRIGO. — ¿Qué tenemos que poner en esa?

YOHANA. — Que no lo conocía.

CHRISTIAN. — No... No... nnnn... oooo. Con la de nene y la "o". (*Comienza a anotar.*)

YOHANA. — ¿Con la de nene?

RODRIGO. — Sí. Y la O.

YOHANA (*murmura mientras escribe*). — La de nene... y la O...

RODRIGO. — ¡Uy! ¡No! Ya volvieron todos..

DOCENTE. — Arriba; es lo único que nos falta.

YOHANA (*tomando la mano de la observadora*).

— Vos vení conmigo. Yo no me voy a acordar de nada.

Desde el punto de vista de la lectura, el ensayo permite repasar una vez más los indicios ya detectados como significativos para reconocer cada título, así como focalizar otros en los que aún no se había reparado. La exigencia de recordarlos

para poder reconocer los títulos en un momento posterior favorece la construcción de indicios perdurables, que permanecerán disponibles para los chicos más allá de esta situación específica y podrán reutilizarse al leer otros textos.

## LAS ENTREVISTAS

Las maestras han organizado a todos los chicos de tal modo que entrevistaran, por parejas, a diferentes miembros de la institución. Perla, que acompañó a varias parejas, comenta al regresar al aula:

VOCES

“Están entusiasmadísimos, entraron a la dirección, les preguntaron a todos, a las maestras. Algunos hicieron la encuesta dos veces, a dos personas. Yo creo que lo tendría que haber organizado más, porque algunos chicos le hacían dos o tres preguntas a una persona, dos o tres a otra... tendría que haberles explicado que tenían que hacerle todas las preguntas a la misma persona. Es la primera vez que lo hacen, y yo también (*riéndose*). El director me dijo ‘¡Perla! Los voy a filmar’.”

Los datos obtenidos no son muy confiables, pero toda la escuela está conmovida por la presencia de los chiquitos interrogando a los adultos en todos los grados, en la biblioteca, en la

dirección... Y no sólo por su presencia, sino también por la calidad de su trabajo, tal como señala Irma al volver al aula:

VOCES

“¡A todos les fue muy bien! Yo estuve hablando con los maestros y les pregunté cómo habían leído los chicos, y todos me contestaron que habían estado muy bien, que leyeron solitos todos los títulos de la lista.”

Los maestros entrevistados se mostraron muy colaboradores e interesados en lo que estaban haciendo los chicos, como se evidencia en el

siguiente fragmento de registro de la observadora que acompañó a Yohana en su primera entrevista:

VOCES

Yohana necesitó poca ayuda para recordar qué decía en cada título marcado. En la primera entrevista que realizó, bastó leer las sílabas o palabras iniciales de algunos títulos para que lo recordara completo: A... la... ¡*Aladino*! El gato... *El gato con botas*. La primera maestra consultada tuvo una actitud que colaboró mucho para que adquiriera seguridad. Esperó pacientemente que realizara sus preguntas y anotara las respuestas. En el momento de escribir el nombre, comenzó por dictarle:

— Estela... Es... Empezá con la E...

Yohana pregunta a la observadora: "¿la de las tres patitas?"

— Ahora la S.

— ¿La de sol?

La maestra, entonces, le dice:

— Esperá, mejor yo te lo escribo en este papelito y vos lo copiás.

Mientras la nena copia el nombre, la maestra le advierte a la observadora:

— Mi nombre no se escribe así, pero para que le sea más fácil, es mejor que lo escriba como se dice.

Después de agradecerle a Yohana por haberla entrevistado, la maestra le regaló una galletita y se lamentó por no tener ningún caramelo para darle; una de sus alumnas se acercó con un chupetín para Yohana. Luego de esta primera experiencia, Yohana fue hacia el segundo entrevistado sin esperar a la observadora (ésta se quedó conversando con la maestra entrevistada, que quería saber en qué consistía la actividad que estaban haciendo los chicos).

Sin embargo, como suele ocurrir, hubo una excepción a la regla: cuando Christian y Rodrigo vuelven al aula, se produce el siguiente diálogo con Irma, su maestra:

DOCENTE.	VOCES	ALUMNOS.
— ¡Qué bien! ¡Cuéntenme cómo les fue!		CHRISTIAN. — Hicimos todo, seño. RODRIGO. — Sí, todo.
— ¿Qué les pasó con el maestro?		CHRISTIAN. — Todos conocen casi todos. Mirá: Sí, sí, sí... ( <i>Señala en la planilla.</i> ) RODRIGO. — Bien con todos, menos con el maestro.
— Bueno, no se preocupen. Lo hicieron muy bien.		CHRISTIAN. — Nos apuré. RODRIGO. — Sí, nos apuré. Dijo que le pusiéramos sí a todos, menos... a qué se yo. No nos esperó que le preguntáramos.
		CHRISTIAN. — ¿Y ahora? ¿Qué hacemos con esto?

La pregunta final de Christian –uno de los chicos que siempre está pendiente del sentido de las actividades– nos lleva al punto siguiente.

## LOS RESULTADOS

La mayoría de los chicos trajeron datos similares a los de Christian y Rodrigo: todos los adultos entrevistados conocían casi todos los cuentos. Sin embargo, algunos chicos volvían sorprendidos de haber descubierto que algunos docentes no conocían ciertos libros que ellos sí conocían: "¡El director no conoce *Gorila!*" –exclamó uno de los chicos al entrar al aula–. Y otros confirman: "Todo Sí, menos *Gorila*, ése no lo conoce nadie".

La maestra –Perla, en este caso– propone entonces a los chicos contar las respuestas afirmativas y negativas obtenidas por todos. Le pide a un chico que lea el primer título, lo copia en el pizarrón y luego va preguntando a cada uno por la respuesta obtenida en ese caso. Sigue así con todos los títulos. Al contar los "Sí", comprueban que los cuentos más conocidos son los clásicos, en tanto que los menos

conocidos son modernos (como ocurre con *Gorila*).

Finalmente, la maestra les anuncia que ellos continuarán la encuesta entrevistando a personas de su familia o a vecinos y que les entregará una planilla a cada uno para que registren las respuestas. Como en esta planilla la maestra ha incluido varios casilleros en una fila para que los chicos anotaran quién es el que da la respuesta, se hace un pequeño "ensayo" de escritura antes de entregarles esta planilla: los chicos van anotando en el pizarrón "papá", "abuela" o los nombres de los vecinos u otros familiares que piensan entrevistar y, cuando es necesario, se discuten las producciones en cuestión. El compromiso de los padres y los chicos en la realización de esta segunda encuesta fue notable, tal como lo señaláramos al comienzo de este documento.

## LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO

Algunos aspectos de la situación fueron evaluados durante su transcurso por los mismos participantes, como puede verse en los puntos anteriores. Las maestras señalaron tanto los logros en la lectura como el entusiasmo colectivo; Christian y Rodrigo informaron con satisfacción a su maestra que habían hecho todo lo que se habían propuesto; la observadora registra que Yohana pudo recordar los títulos práctica-

mente sin ayuda y que, a pesar de su inseguridad inicial, rápidamente se sintió en condiciones de ir sola a entrevistar a los docentes; los maestros le contaron a Irma que todos los chicos habían leído muy bien...

En el grado de Perla sucede algo similar. Giuliana, por ejemplo, al regresar al aula sostiene el siguiente diálogo con la observadora:

— ¿Cuál no pudiste leer?, ¿te acordás?

GIULIANA. — Me acordé de todos, menos de uno.

GIULIANA. — Éste. (*Señala Gorila, es el único que tiene el casillero vacío.*) (*Lo lee descifrando con mucha dificultad.*) Los otros los leía rápido.

Es así como, de manera espontánea e informal, maestros y chicos fueron evaluando lo ocurrido.

Para hacer una evaluación más formal, es necesario ante todo llenar una laguna del relato precedente. En efecto, hemos citado sólo a algunos alumnos –a aquellos que necesitaban más ayuda para leer y a los que, por lo tanto, se dedicaron más los adultos– y no hemos prestado mucha atención a los demás. Centrarnos en los chicos que todavía leen “en cámara lenta” nos permitió observar en detalle el proceso que todos los lectores principiantes llevan a cabo, pero que es difícil aprehender cuando se desarrolla más velozmente.

¿Qué ocurrió con los otros niños? Disponían en general de un repertorio mucho más amplio de indicios y podían apoyarse en ellos tanto para hacer hipótesis sobre el título al que correspondía cada escritura como para verificar o rechazar sus anticipaciones. Sin embargo, al principio de la clase, muchos de ellos necesitaban bastante tiempo y esfuerzo para localizar cada título, ya que sólo se aventuraban a identificarlos cuando podían basarse en muchas letras para confirmar que su hipótesis era acertada. A medida que la actividad avanzaba, los chicos se atrevían a abandonar estas precauciones. Los requerimientos de la situación fueron decisivos para generar la transformación: el propósito de reconocer rápidamente los títulos para poder hacer la encuesta impulsaba a los chicos a correr el riesgo de apoyarse sólo en unos pocos indicios para confir-

mar sus suposiciones y, al comprobar que esta estrategia era exitosa, siguieron utilizándola y adquirieron mayor confianza en sí mismos como lectores.

Otros chicos –muy pocos– pudieron responder de entrada sin mayor dificultad a los requerimientos de la situación. Ésta funcionó para ellos como una situación de familiarización, que les brindaba oportunidades para poner en práctica –e ir automatizando– estrategias que ya habían elaborado y para reutilizar cada vez más adecuadamente indicios que ya habían detectado.

Como puede verse, todos los niños progresaron como lectores. Sin embargo, los progresos realizados por niños diferentes fueron también diferentes. Para los últimos niños mencionados, el progreso consistió en adquirir mayor seguridad y eficiencia al leer por sí mismos o bien en elaborar estrategias más económicas que aquellas de las que ya disponían. En cuanto a los niños que protagonizaron este documento, cuyos avances resultan más evidentes porque pudimos seguirlos de cerca, la situación les permitió:

- acrecentar el repertorio de indicios disponibles y significativos para ellos, prestando atención a algunos que reaparecen en muchas escrituras (como "y" o "7");
- comenzar a utilizar la posición de algunas letras conocidas para distinguir entre dos



escrituras (como lo hace Yohana cuando diferencia "Aladino" y "Alicia" señalando que el primer título "tiene dos A, pero no así, al frente");

- diferenciar escrituras que comparten muchas letras localizando aquello que las diferencia (como ocurre con "cerditos" y "chanchitos", por ejemplo);
- apropiarse de estrategias utilizadas antes por el adulto (como lo hace Yohana cuando solicita "vos leé y nosotros te seguimos");
- detectar que una escritura no es la que están buscando, desechando alternativas que no son verificables (no dice "la bella durmiente" porque está la de "gato"; o "porque empieza con A");
- apelar a indicios para decidir entre dos posibilidades (es "gato" y no "perro" porque está la A).

Es así como, al evaluar los aprendizajes de los niños, resulta evidente que todos ellos fueron apropiándose de contenidos esenciales para leer por sí mismos.

Para dimensionar mejor lo aprendido –y para mostrar de qué manera se inserta este trabajo en la propuesta curricular–, nos pareció interesante confrontar los contenidos que fueron enseñados en el curso de esta situación con los señalados en el *Pre Diseño Curricular para el Primer ciclo*.<sup>4</sup> Constatamos entonces que muchos de los contenidos trabajados pueden sintetizarse en un quehacer que es común a todos los lectores y al cual nos hemos referido reiteradamente –"con-

siderar los índices provistos por el texto para anticipar el significado, para verificar o rectificar lo anticipado o para elegir una expresión entre varias posibles–,"<sup>5</sup> pero que involucra también aspectos específicos durante la adquisición del sistema notacional:

⊙ Comparar escrituras hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras– o partes de esas escrituras (palabras, conjuntos de palabras o de letras) se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones (*como ocurre en nuestro caso cuando los niños intentan ubicar en la planilla lo que ya ubicaron en la lista del pizarrón*).

⊙ Comparar escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes (*en La bella durmiente y La Bella y la Bestia, por ejemplo*).

⊙ Reconocer partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas (*la "Ca" de Carola en Caperucita; la "C" de Cinthia en Cenicienta*).

⊙ Reconocer partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones.

Además, los niños tuvieron oportunidad de "ajustar el interjuego anticipación-verificación"<sup>6</sup> y, en particular, de "anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado" (*como ocurre, por ejemplo, cuando se anticipa la última palabra en "Cuentos de pan y... manteca"*).

En cambio, como no fue posible trabajar sobre la utilización de indicios cuantitativos, no se pusieron en evidencia quehaceres que los toman en consideración. Sin embargo, algunos de estos

<sup>4</sup> En el documento *Prácticas del Lenguaje. Yo leo, tú lees, él lee...*, planteamos la cuestión de los contenidos desde la perspectiva de la planificación; en éste resultaba más interesante plantearla desde la perspectiva de la evaluación. Como en el caso de la encuesta disponíamos de registros de las situaciones de clase, fue posible acercarse a los lectores "en vivo" al desarrollo de la situación y por eso nos pareció relevante compartir también la evaluación de su desarrollo.

<sup>5</sup> Los contenidos a los que se hace referencia en estas líneas han sido extraídos del apartado "Prácticas del Lenguaje", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 370-371.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pág. 372.

quehaceres pueden haber estado implícitamente involucrados en las respuestas de los niños: por ejemplo, al distinguir entre "Gorila" y "El gato con botas", quizá ellos hayan tomado en consideración –aunque no lo hayan dicho– que el último título tiene varias palabras y el primero sólo una. Si fuera así –es muy probable, puesto que tanto los niños como los adultos pensamos y comprendemos mucho más de lo que expresamos verbalmente–, habrían estado también en acción, al menos para algunos niños, contenidos como "ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas".<sup>7</sup>

De todos modos, el análisis de lo realizado sugiere que sería productivo ayudar a los niños –a aquellos para los cuales esto puede ser útil– a detectar en qué casos sería más económico recurrir a indicios cuantitativos antes de apelar a los cualitativos: por ejemplo, Carolita hubiera ahorrado esfuerzos cuando interpretaba *La Bella y la Bestia* como *Cenicienta* si hubiera podido "usar los espacios entre palabras como indicadores de unidades de la escritura",<sup>8</sup> es decir, si hubiera reparado en que el texto incluía varias secuencias gráficas en tanto que el título que ella estaba atribuyendo a ese texto sólo tenía una palabra (el nombre de la protagonista). Para Carolita, como para muchos otros lectores principiantes, puede ser importante descubrir que apelar a indicios cuantitativos es una buena estrategia para descartar rápidamente una interpretación (aunque estos indicios no sean suficientes cuando se trata de confirmarla).

Anotar cuáles son los contenidos que no pudieron ser suficientemente trabajados es útil

para tenerlos presentes al planificar nuevas actividades. Por supuesto, también serán retomados en futuras situaciones los contenidos que fueron muy trabajados en el curso de la encuesta, ya que están involucrados en todo acto de lectura y se pondrán en juego cada vez que los niños lean por sí mismos. Para aprender a leer, los niños necesitan ejercer una y otra vez los quehaceres del lector –tanto los generales como aquellos que están específicamente involucrados en la adquisición del sistema notacional– y por eso no podemos considerarlos como contenidos "dados" por el solo hecho de haber estado en juego en algunas actividades; son contenidos permanentes que iremos trabajando en el curso de las más diversas actividades y a lo largo de todo el ciclo (e incluso, en algunos casos, a lo largo de toda la escolaridad).

Por otra parte, para cerrar lo relativo a los contenidos trabajados, no podemos dejar de mencionar que también estuvieron presentes en la situación –aunque escasamente y de manera colateral– algunos contenidos implicados en la escritura e incluso en la oralidad: como escribientes, los niños recurrieron a escrituras conocidas para decidir cuáles letras usarían y controlaron la cantidad de grafías necesarias,<sup>9</sup> como hablantes se prepararon para establecer contacto con personas un tanto distantes, con las que no interactuaban cotidianamente.<sup>10</sup>

Finalmente, quisiéramos poner en evidencia algunas características de la situación que, a nuestro entender, contribuyeron a producir avances en todos los alumnos como lectores. La situación está planteada de tal modo que:

<sup>7</sup> *Ibid.*, pág. 372.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pág. 370.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pág. 391. En próximas publicaciones, se analizarán en detalle varias situaciones de escritura llevadas a cabo en el marco de esta secuencia.

<sup>10</sup> *Ibid.*, págs. 407-410.

⊙ Hace posible que los niños *asuman la responsabilidad de leer por sí mismos*, al requerir que todos intenten resolver el problema planteado. Dos factores inciden fuertemente en este sentido: por una parte, el objetivo de prepararse para actuar como encuestadores hace que cada niño se sienta desafiado a elaborar sus propias respuestas; por otra parte, la organización de la clase es decisiva, ya que el trabajo en muy pequeños grupos –en parejas, cada una de las cuales trabaja sobre su propia planilla– favorece que cada niño se sienta responsable de hallar la solución (en tanto que, cuando la actividad se desarrolla de manera colectiva, suele ocurrir que esa responsabilidad sea tácitamente delegada por el grupo en unos pocos niños).

⊙ Permite a los chicos *poner en acción sus conocimientos previos y partir de ellos para construir otros nuevos*. Tanto el tipo de propuesta realizada (¿cuál es cuál?) como diversas intervenciones de los docentes en el curso de la clase –"en esta lista hay un cuento que leímos esta semana" o "cuentos de pan y... ¿se acuerdan?", por ejemplo– contribuyeron a promover la anticipación basada en conocimientos anteriores; los chicos, por su parte, usaron indicios que ya habían detectado en otras actividades ("es con la de casa"; "con la de gato... ggg... o... Gorila") para leer nuevas escrituras.

⊙ Favorece la atención a la diversidad, al *promover avances en participantes cuyo punto de partida como lectores es muy diferente*. En este sentido, también fueron muy importantes –además de la propuesta misma– las intervenciones docentes que permitieron reducir el problema o transformarlo en otro (más accesible o más difícil, según el caso) sin por ello modificar la actividad, así como las que propiciaron, al no convalidar de inmediato las respuestas correctas, que cada niño siguiera elaborando la propia. La aceptación de resultados diferentes es también un factor esencial:

Christian, Rodrigo y Yohana pudieron hacer la encuesta preguntando sólo por cinco títulos, y esto fue un gran éxito para ellos; Giuliana sólo tuvo dificultades con un título y leyó muy bien los demás; otros niños pudieron reconocer rápidamente todos los títulos. Todos los niños lograron resolver bien la actividad y todos aprendieron. También fue diversa la atención dedicada por los adultos a diferentes chicos: como algunos estuvieron rápidamente en condiciones de manejarse autónomamente, tanto la maestra como la observadora pudieron acompañar más a los que más lo necesitaban.

⊙ Promueve la *utilización de las fuentes de información disponibles en el aula*. Recurrir a escrituras conocidas –los nombres de los chicos, los de algunos personajes– para interpretar otras nuevas fue una constante en el desarrollo de la actividad, tanto por iniciativa de los niños como por sugerencia de los adultos. De este modo, se evidenció que en el aula existían desde antes fuentes de información como las listas o los libros y que apelar a ellas era una herramienta de la cual los chicos ya se habían apropiado.

⊙ Propicia la *cooperación entre los pequeños lectores*. La colaboración entre los niños –que, como se puede notar en los diferentes fragmentos de clase, está ya instalada en el aula– se materializa en el curso de esta situación a través de la puesta en común de indicios detectados por niños diferentes para contribuir a identificar entre todos cada título –tal como ocurre con Christian y Yohana en relación con *Aladino*, por ejemplo–; en otros casos la cooperación asume otras formas: un niño no acepta la interpretación de otro y, aunque no justifique su rechazo, genera en el otro la necesidad de hacer un nuevo intento que puede resultar más exitoso que el anterior (Christian y Yohana en el caso de *Gorila y El gato con botas*).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Véase pág. 24 de este documento.

También hay, sin embargo, interacciones que no resultan productivas: es lo que ocurre cuando Marina sugiere reiteradamente a Carolita que tome en cuenta la primera letra del título,<sup>12</sup> pero ésta no toma en cuenta esa sugerencia. En tanto que la ayuda proporcionada en este caso está basada en las posibilidades de quien la ofrece, exactamente lo contrario sucede cuando Giuliana es ayudada por Federico,<sup>13</sup> ya que éste toma en consideración las posibilidades de quien recibe la ayuda y, como la destinataria (Giuliana) está en condiciones de recibirla, puede utilizarla eficazmente.

No es fácil ponerse en el punto de vista del otro para imaginar una "pista" que pueda ayudarlo. Los niños van aprendiendo cuál es el modo más efectivo de ayudar a sus compañeros a medida que tienen oportunidades de participar en situaciones en las que los maestros colaboran aportando ideas o informaciones que se entrelazan con lo que los destinatarios están pensando.

Al evaluar el trabajo realizado, hemos intentado poner en primer plano las estrechas relaciones que se fueron tejiendo entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes que los niños pudieron efectivamente hacer.

Los niños tendrán muchas otras oportunidades de leer por sí mismos, en el marco de otras situaciones de la secuencia cuyo funcionamiento analizaremos en publicaciones venideras. La situación que fue objeto de este documento debe seguramente una parte de su éxito a haberse vestido con el "ropaje" de la encuesta, ya que –es pertinente recordarlo– la perspectiva de adoptar el rol de encuestadores contribuyó a mantener vivo en todo momento el propósito de leer para recabar información y, por lo tanto, a preservar el sentido de la lectura. Permitió también –así lo evidencian los testimonios de los maestros que encabezan este documento– *establecer un puente entre lo escolar y lo extraescolar* y generar un fuerte compromiso por parte de los niños y de sus familiares.

<sup>12</sup> Véase pág. 31 de este documento.

<sup>13</sup> Véase pág. 34 de este documento.

G.C.B.A.

En las situaciones de clase...



