

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Escritura y Alfabetización

**Enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de
educación primaria**

***Perspectivas curriculares y tensiones que se producen
en los primeros grados de las escuelas primarias de
C.A.B.A.***

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización

Presenta

Adriana Medinilla

Licenciada y Profesora
en Ciencias de la Educación (U.B.A.)

Directora de tesis

Doctora Patricia Redondo

La Plata, mayo 2021

A mis padres: Delia y Osvaldo

Agradecimientos...

El momento de comenzar a escribir estos agradecimientos me produce emociones exaltadas, confusas y esquivas. Difíciles de nombrar.

Mi mayor agradecimiento es a mi directora de tesis: Patricia Redondo. Por su generosidad y su calidez.

La posibilidad de encontrarme con ella para discutir ideas ha sido indispensable para complejizar la mirada; para sostener el interés y para seguir buscando.

Sinceramente, me considero afortunada de haber vivido esta experiencia.

A Gabriela Hoz cuyo acompañamiento fue fundamental en esta última etapa. Agradezco enormemente su mirada enriquecedora, cuidadosa y afectiva.

A Mirta Castedo, quien además de crear esta carrera en una universidad pública, mostró su espíritu docente brindándome una devolución muy generosa y detallada.

Su aporte ha sido más que imprescindible para que pueda continuar.

A las tutoras de la carrera, sostenes y guías Agradezco particularmente las conversaciones que entablé con Mariel Rabasa; por su compañerismo y su comprensión.

A mi familia y amigos, que nunca dejaron de confiar en que podría. Sus alientos y cariño han sido esenciales para no morir en el intento.

A Delia Lerner, quien me impactó por primera vez con estos temas en sus clases y quien me sugirió comenzar esta carrera.

A las tres escuelas que me recibieron y a las maestras y los maestros que abrieron las puertas de sus aulas y me dejaron compartir su trabajo de enseñar.

A las niñas y los niños que me esperaron con cariño y se desesperaban por mostrarme sus cuadernos, juguetes y por curiosarse sobre mi vida.

A Eduardo, mi compañero, que ideó espacios estratégicos para que pudiera terminar este texto, y a Cami, mi hija, motor fundamental que obliga a crecer.

índice

ABREVIATURAS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	10
1.1 CONCEPCIONES TEÓRICAS QUE ESTRUCTURAN LA TESIS	10
1.2. UNA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA	10
1.3. EL DISEÑO CURRICULAR	14
1.4. LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA	21
1.5. LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA	22
1.6. EL SISTEMA DE ESCRITURA	24
1.7. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA USUALES EN EL PRIMER CICLO	26
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	32
2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	32
2.2. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	34
2.3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	35
2.4. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	35
2.5. ACERCA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS	35
2.5.1. LOS SUPUESTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARON LAS DECISIONES METODOLÓGICAS	39
EL CARÁCTER PÚBLICO DE LA ESCUELA Y SU POTENCIALIDAD DEMOCRATIZADORA	39
2.6. TIPO DE ANÁLISIS REALIZADO	42
2.7. APORTE Y/O SENTIDO DEL CONOCIMIENTO A CONSTRUIR	43
CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA	44
3.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE LA LECTURA EN EL D.C. DE 1986	44
3.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA PERSPECTIVA DE LOS C.B.C (1995)	50
3.3. EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA (2004)	51
3.3.1. LA LECTURA DE LAS Y LOS MAESTROS	56
3.3.2 LA LECTURA DE LAS Y LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS	57
3.4 SITUACIONES DE LECTURA EN LOS GRADOS OBSERVADOS	58
3.4.1. DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	58
3.4.2 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS	59
3.4.3 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN FORMA PARALELA A LA ENSEÑANZA DE LENGUA	59
3.4.4 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA	60

3.4.5 CUADRO QUE MUESTRA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES DE ACUERDO AL PROPÓSITO CON EL QUE REALIZAN LAS LECTURAS	60
3.5. ¿QUÉ ENSEÑARON LAS Y LOS MAESTROS DE CADA GRUPO? REFLEXIONES EN TORNO A SU RELEVANCIA E IDENTIFICACIÓN DE ALGUNAS TENSIONES QUE SE PRODUCEN	61
3.5.1. LAS/OS GRADOS EN LOS QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	61
3.5.2. LOS GRADOS EN QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS	74
3.5.3 LOS GRADOS EN LOS QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN FORMA PARALELA A LA ENSEÑANZA DE LENGUA	83
3.5.4. EL GRADO EN EL QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA	89
3.6, EN SÍNTESIS	92
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA	96
4.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE LA ESCRITURA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE 1986	96
4.2 LA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA EN LOS CB.C. (1995)	98
4.3 CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL D.C 2004	102
4.4 LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS GRADOS OBSERVADOS	106
4.4.1 DOCENTES QUE INTENTAN ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS A PARTIR DE UN MODELO TEXTUAL	106
4.4.2. DOCENTES QUE SOLICITARON PRODUCIR TEXTOS A PARTIR DE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO	107
4.4.3 CUADRO QUE MUESTRA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES DE ACUERDO AL PROPÓSITO CON EL QUE SE ENSEÑÓ A PRODUCIR TEXTOS	108
4.4.4 , LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS Y DE ESCRIBIR TEXTOS A PARTIR DE MODELOS TEXTUALES Y LOS POSIBLES APRENDIZAJES QUE HABILITARON (O NO)	108
4.4.5 LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE PRODUCIR TEXTOS A PARTIR DE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO Y LOS POSIBLES APRENDIZAJES QUE HABILITARON	114
4.5. EN SÍNTESIS	126
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	129
5.1 La enseñanza de la práctica social de la lectura	129
5.2 LAS TENSIONES QUE SURGIERON EN LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA	134
5.3. LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA	136
5.4. LAS VOCES DE LAS/OS M. QUE ENSEÑARON LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	139
BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXOS	150
ANEXO NÚMERO 1: ENCUESTAS REALIZADAS A LAS Y LOS DOCENTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA	150
ANEXO NÚMERO 2: LECTURA A CARGO DE M4 PARA ENSEÑAR LAS PARTES DE LA NARRACIÓN	151
ANEXO NÚMERO 3: FOTOCOPIA UTILIZADA POR M11 PARA ENSEÑAR CÓMO SON LOS FORMATOS TEXTUALES DE LAS INVITACIONES	153
ANEXO NÚMERO 4: RECETA UTILIZADA POR M 11 PARA ENSEÑAR LOS COMPONENTES DE LOS TEXTOS INSTRUCTIVOS	154

<u>Anexo número 5</u>	155
<u>ANEXO NÚMERO 6: LECTURAS QUE REALIZAN CON M4 SIGUIENDO EL LIBRO DE TEXTOS</u>	156
<u>Anexo N°7</u>	160
<u>Anexo N° 8</u>	162
<u>Anexo N° 9</u>	165
<u>ANEXO N° 10: EL MISTERIO DEL DIAMANTE. LECTURA TRABAJADA EN EL CURSO A CARGO DE M7 CON EL FIN DE APRENDER EL USO DE LA H» Y «LOS PÁRRAFOS»</u>	168
<u>ANEXO N° 11: POESÍA LEÍDA POR M10 PARA ENSEÑAR GÉNERO Y NÚMERO</u>	173
<u>Anexo N° 12:174ANEXO N° 13. IMÁGENES DESORDENADAS PARA PRODUCIR UNA RECETA DE ENSALADA DE FRUTAS.</u>	175
<u>ANEXO N° 14. ADIVINANZA COPIADA POR M 9 Y LECTURA DEL LIBRO DE TEXTOS QUE HAN LEÍDO EN LA MISMA CLASE</u>	176
<u>ANEXO N° 15: TEXTO QUE HA USADO M3 PARA QUE LAS NIÑAS Y NIÑOS PUEDAN PLANIFICAR EL CUENTO DE BRUJAS QUE ESTABAN COMPIENDO</u>	177
<u>ANEXO N° 16: BORRADOR INSTRUMENTAL QUE CONFECCIONÓ EL CURSO A CARGO DE M3 CUANDO REVISABAN LAS ACCIONES QUE CADA UNA/O CONSIDERÓ NECESARIAS PARA SACARSE UN PIOJO</u>	178
<u>ANEXO N° 17: PRODUCCIONES QUE REALIZARON LAS Y LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO A CARGO DE M2 ALTERNANDO EL ROL DE DICTANTES Y ESCRITORES</u>	179
<u>Anexo N° 18</u>	183

ABREVIATURAS:

C. F.....conciencia fonológica

D. C.,..... diseño curricular

E.....entrevista

E.G.B.....Educación General Básica

M_x.....maestra/o de grado observado

R. de C.....registro de clase

INTRODUCCIÓN

Este trabajo apunta a identificar las formas en que se enseñan las prácticas sociales de la comunicación en las aulas del primer ciclo de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de la consideración de que en la elaboración de las propuestas pedagógicas intervienen distintos factores como lineamientos curriculares y tradiciones, se intenta develar los supuestos subyacentes, en base a los cuales se configuran las mismas.

En este recorrido se procura reflexionar sobre las posibles tensiones que surgen en el armado de las clases y el valor cultural de los contenidos que se transmiten en las aulas.

El Capítulo 1 presenta el desarrollo de las categorías que constituyen el marco teórico que se utilizará para el análisis de las situaciones observadas.

Se considera la forma en que los sujetos construyen el conocimiento y se incluye una referencia a las distintas concepciones que han fundamentado los distintos diseños curriculares acerca de qué es lo que debe enseñarse en las aulas.

El Capítulo 2 describe el abordaje metodológico que se ha seguido para realizar este estudio.

Aquí se especifica el universo de la investigación y se analiza el criterio utilizado para construir la muestra de docentes con el que se ha seleccionado a las/os mismas/os.

El Capítulo 3 focaliza en la enseñanza de la lectura y la forma en que se han presentado las secuencias didácticas. A partir de esta descripción, se apunta a analizar cuál es el significado de lo que es transmitido y las tensiones que aparecen.

El capítulo 4 focaliza en las diferentes maneras en que las/os distintas/os maestras/os utilizaron para enseñar a producir textos.

En esta parte del trabajo se decidió eludir al uso de la escritura para aprender y/ o ejercitar cuestiones gramaticales.

Por último, el capítulo 5 contiene algunas consideraciones y reflexiones generales que surgen a partir de todo el trabajo realizado. En éste se incluyen las voces de las y los maestros que lograron enseñar las prácticas del lenguaje; dotando de sentido sus propuestas.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

1.1 CONCEPCIONES TEÓRICAS QUE ESTRUCTURAN LA TESIS

Este capítulo se propone construir el marco teórico con el que se analizará el objeto de estudio de esta tesis: las formas de enseñanza que seleccionan las y los maestros para enseñar las prácticas de lectura y escritura en los grados del primer ciclo de la escuela primaria.

Tal como ya se ha mencionado en la introducción, el interés de analizar las diversas propuestas didácticas que realmente llegan a las aulas nos obliga a rastrear las perspectivas teóricas subyacentes de este documento. Estas serán descritas brevemente aquí y serán retomadas en los capítulos respectivos.

De acuerdo a los lineamientos del D.C., el objeto que aquí se pretende analizar se inscribe en el campo de la didáctica constructivista, pero en el desarrollo del trabajo, se tendrán en cuenta los aportes de distintas disciplinas: psicología genética, psicolingüística, estudios sobre la lectura y la escritura, estudios sobre los componentes curriculares y estudios sobre el sistema de escritura, entre otros.

1.2. UNA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA

Siguiendo a M. Carretero (2011)¹, los sistemas educativos de España, Brasil, Chile y Argentina se fundamentan en los principios producidos por el constructivismo, corriente de la psicología evolutiva. A saber:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumno.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- d) Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- e) Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas ya existentes. (Carretero, M.; 2011; p. 20)

¹La primera edición de esta obra se realizó en el año 1993, pero el autor señala que en las sucesivas reimpressiones realizó varios cambios y ampliaciones del texto original, intentando actualizarlo (Véase Carretero, M; 2011; pp. 12)

Desde esta concepción, se considera que es el sujeto, a través de la acción, el que va a ir conociendo y comprendiendo los objetos de conocimiento. En relación a esto, conviene tener presente lo que advierte Ana María Kaufman en las siguientes palabras: «el término “acción” no es utilizado en la acepción corriente de acción física efectiva, ya que puede tratarse de acciones interiorizadas». (Kaufman, A.M.; 2005, p.5)

Este mismo señalamiento ha sido destacado por P. Meirieu cuando, citando a Édouard Claparède (1930:65) especificó: «La verdadera actividad no es la actividad exterior, la actividad de efectuar algo (...) es la actividad del espíritu en busca de conocimientos» (Meirieu, P.; 2016; p. 49). De ahí que, para lograr esto, este autor sostenga que toda situación de aprendizaje debe reunir las siguientes condiciones estructurales invariables:

- Primero, si uno quiere que los alumnos participen de forma dinámica de una actividad de aprendizaje, hay que asegurarse de que lo que se les pida sea algo accesible para ellos, o para hablar como Vygotsky, hay que situarse en su «zona próxima de desarrollo»; lo que se les pide debe ser suficientemente difícil para inducirlos a progresar y suficientemente accesible para no desalentarlos,
- Luego, hay que poner a disposición de los alumnos tanto los materiales como las consignas para que puedan realmente ponerse a trabajar: los materiales pueden estar constituidos por textos o por datos, conjuntos de documentos o de objetos de los que deberán apoderarse, que deberán manipular, clasificar, organizar, tratar y estudiar en función de las consignas que les indiquen. Materiales y consignas deben estar seleccionadas con cuidado a fin de que, en la interacción entre unos y otras, los alumnos «operen» mentalmente y de que, mediante esa operación, se eleven por encima de las representaciones para reestabilizarlo en un nivel superior. (Meirieu, P.; p.4)

D. Lerner (1996) también dice:

Si nos proponemos que los niños lleguen a construir las conceptualizaciones más cercanas al objeto de conocimiento y las estrategias más adecuadas para operar con él, es imprescindible ofrecerles oportunidades de actuar sobre ese objeto. (Lerner, D.; 1996; p.95)

Y agrega que:

El conocimiento se construye en interacción no solo con el objeto por conocer sino también con los otros seres humanos que actúan sobre ese objeto. (En esta interacción obviamente interviene) el maestro (que es) precisamente (...) responsable de que el aprendizaje tenga lugar. (Lerner, D.; 1996; p. 96)

Desde esta concepción de aprendizaje, la autora define la enseñanza como el planteo de problemas que permite a las niñas y los niños reelaborar los contenidos escolares; y especifica que hay «dos condiciones esenciales» para que una situación pueda convertirse en problemática:

Debe tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos, pero no debe ser resoluble sólo a partir de los conocimientos que los niños ya tienen. En otras palabras, una situación problemática tiene que permitir a los alumnos poner en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados. (Lerner, D.; 1996; p.98)

Estas condiciones resultan imprescindibles porque, de acuerdo a Castorina (1998), los sujetos van construyendo el conocimiento a partir de la interacción que realizan con el medio simbólico y cultural y de acuerdo a las posibilidades que tengan para asimilar los objetos a su estructura cognoscitiva.

Desde esta concepción del conocimiento, también se sostiene, que a medida que el sujeto va construyendo los conocimientos y su estructura cognitiva, en todo proceso de aprendizaje, se produce un cambio respecto a los conocimientos. Siguiendo a G. Fairstein, sabemos que «esta modificación se constata tanto si centramos la mirada en el conocimiento externo cuanto si lo hacemos en la mirada del sujeto». (Fairstein, G.; 2016; p. 7)

Si bien el conocimiento didáctico no puede deducirse directamente de los aportes psicológicos, tampoco puede prescindir de estos ya que, tal como dice D. Lerner, «(...) la psicología (...) suministra conocimientos fundamentales sobre el sujeto que aprende». (Lerner, D.; 1996; p. 79)

En lo que respecta a la alfabetización inicial, desde la concepción subyacente en el D.C. vigente, se intenta contemplar dos aspectos fundamentales: por un lado, que los sujetos comprendan el funcionamiento del sistema de escritura y, por el otro, que las y los niños conozcan «(...) cuáles son los usos de la lengua escrita» (Vernon, S.; 2004a; p.198) y puedan participar en esta cultura.

Tal como ya se sostuvo más arriba, desde esta concepción, se considera que, al intentar asimilar la información proveniente del medio, el sujeto la reorganiza y la interpreta de acuerdo a la lógica interna que caracteriza a cada uno de los períodos o estadios comprendidos en el proceso de comprensión del sistema de escritura.²

Es a medida que la/el niña/o encuentre otras interpretaciones sobre la escritura y otras formas de escribir que pondrá en conflicto las hipótesis construidas sobre el sistema de escritura e irá modificándolas.

Pero, tal como señala Sofía Vernon, este enfoque «(...) no cree que debe enseñarse (...) cada tipo de unidad sonora de manera secuencial (...) Por el contrario (...) propone actividades con diferentes unidades de texto, siempre con significado y con un propósito claro»(Vernon, S.; 2004a: p. 223)

Refiriéndose a esto, resalta la autora:

(...) el trabajo sobre el sistema de escritura no se da con palabras, letras o sílabas aisladas, sino que debe procurarse leer y escribir textos con una función social y una estructura clara. El objetivo no es simplemente mostrar cómo funciona el sistema alfabético sino introducir a los niños a una cultura letrada. Por ello, las actividades deben estar centradas en textos con un propósito y un destinatario real. (ibídem; p. 223)

Efectivamente, al leer el enfoque del D.C., encontramos lo siguiente:

El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores autónomos y críticos así como de “escritores”—en el sentido general de “personas que escriben”— capaces de utilizar eficazmente la

² El proceso que desarrollan las y los niños cuando intentan comprender el sistema de escritura ha sido descubierto a partir del trabajo de investigación de Ferreiro, E. y Teberosky, E.; 1979: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos (...)

El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma la tarea fundamental: lejos de limitarse a la “alfabetización inicial”, entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, este ciclo tiene la responsabilidad de dar pasos decisivos en el camino –emprendido desde el Nivel Inicial– que conduce a la formación de los alumnos como lectores y escritores. La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado. Y no solo en el conocimiento de las primeras letras. (D.C.; 2004; p. 359)

Desde esta perspectiva, las/los docentes tiene un papel fundamental, ya que deben crear un ambiente cooperativo de trabajo en el que se lea y se escriba con propósitos que preserven el sentido social e individual que tienen las prácticas de lectura y escritura.

En consecuencia, se considera que es su responsabilidad enseñar los «quehaceres del lector» y «los del “escritor»³ dentro de un marco didáctico que permita a las niñas y los niños construir nuevos conocimientos a partir de sus hipótesis iniciales o de los conocimientos que ya han construido, tomando en cuenta los aportes de sus pares; para poder considerar de esta forma, aquellos aspectos que les hubiesen pasado inadvertidos.

1.3. EL DISEÑO CURRICULAR

De acuerdo a lo que señalan Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998), los términos «currículo» y «lineamientos curriculares» no tienen una larga tradición en nuestro sistema educativo. Recién se introdujeron en los documentos oficiales a comienzos de la década de 1970, principalmente en los niveles inicial y primario.

³ En el D.C. actualmente vigente se conciben que los «quehaceres del lector» y «los quehaceres del escritor» son contenidos de enseñanza. Los mismos han sido denominados en el género masculino. En este trabajo utilizaremos estas denominaciones, más allá que reconocemos que los mismos son desempeñados por niñas y niños

En el este trabajo, se subraya que «en el campo de la educación, **currículum**⁴ es un término polisémico»⁵ (íbidem; p.49).Sin embargo, destacan que «(...) cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, **el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos**»⁶ (íbidem; p. 50)

En este recorrido, Gvirtz y Palamidessi destacan la concepción que tienen las/os docentes. Refiriéndose a esto, explican que «(...) en nuestro país [es considerado] como el libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula» (ídem; p. 54). Es por ello que se lo considera como altamente prescriptivo.

De acuerdo a Terigi, sabemos que estas prescripciones van sufriendo distintas modificaciones en los distintos niveles de especificación curricular. Entre estos, identifica al aula donde “(...) las planificaciones de los docentes definen preactivamente el trabajo (...) y definen un recorte. (Terigi, F; 1999; p.44).

Davini también se refiere al papel que tienen las y los maestros. Dice la autora:

El plan de estudios es el punto de partida y marco general, pero no es una camisa de fuerza ni reglamento de obligaciones. El profesor tiene espacios propios de decisión dentro de un marco general, considerando sus enfoques, su filosofía de enseñanza y los modos que plantea para realizarla (Davini, M. C; 2008, p.168)

El enfoque actual del Área de Prácticas del Lenguaje del Diseño Curricular para la Escuela Primaria de C.A.B.A. (2004) se estructura en base a la preocupación de

⁴ El destacado pertenece a la autora y al autor.

⁵ Desde una concepción técnica, el currículum hace referencia a los resultados de aprendizaje deseado. Otros autores utilizan asimilan el término al conjunto de objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje.

Desde la perspectiva sociológica, que se desarrolla en la segunda mitad de la década de 1960 en Inglaterra y EE.UU, se hace referencia al modo de organizar la vida social de la escuela y a las experiencias que tienen las/os docentes y alumnas/os. Entre las teorías comprendidas en esta perspectiva, encontramos la de “currículum oculto” y “currículum nulo”

Otra perspectiva que surge en EE.UU y Gran Bretaña en la década del 70 es la del enfoque práctico que sostiene «(...) la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela» (Gvirtz, S y Palamidessi, M; 1998; p. 67)

⁶ El resaltado pertenece a la obra original

enseñar la práctica social de la lectura y de la escritura; intentando preservar el sentido de las mismas.

Delia Lerner, coordinadora del equipo que ha elaborado este documento, subraya el intento de que el objeto presentado en la escuela «se asemeje efectivamente al saber o a la práctica social de los cuales se intenta que los alumnos se apropien» (Lerner, D; 2004 p.10); con lo cual, se enfatiza, que si bien la enseñanza incluye a la lengua escrita, no debe quedar reducida a esta.

Esta perspectiva supuso una redefinición del objeto de enseñanza respecto a lo que se sostenía en los lineamientos curriculares anteriores.

Efectivamente, según el D.C. del año 1986 se consideraba que para formar un hablante competente era necesario realizar una enseñanza gradual en la que las/os alumnas/os reconocieran y produjeran enunciados para ir dominando la gramática. En este documento, se sostenía, además, «(...) que la reflexión temprana del sujeto hablante sobre las prácticas lingüísticas (le permitiría) (...) reconstruir y emplear esas reglas» (D.C.; 1986; p. 114).

Con el fin de que las y los alumnos comprendan las estructuras lingüísticas, se proponía que observen su funcionamiento en los contextos comunicativos; partiendo de los casos particulares a los generales.

En relación con este enfoque, la Dra. Flora Perelman explica:

Cuando el objeto (de enseñanza) es la lengua (...) (que) podemos definir como objeto teórico (...), siempre (...) hay un intento de conceptualizar lo que es homogéneo en las distintas manifestaciones del lenguaje. Se (lo) concibe como un sistema de signos que tienen valores abstractos. Cuando el objeto de enseñanza es la lengua, el acento está puesto en la gramática» (Perelman, F.; 2009).

Desde esta concepción, las estructuras descriptivas y generales se podrían aplicar a cualquier contenido. De allí que se sostuviera que estos conocimientos permitirían al sujeto insertarse en el mundo social y escolar.

Es por eso que si bien en el D.C. de 1986 se especificaba que el propósito de la lectoescritura es la comunicación que se concreta en la lectura de cuentos, informaciones, consignas y poesía; la producción de narraciones breves y

consignas sencillas; los rasgos distintivos de estos géneros literarios y sus propósitos comunicativos se diluían en tanto estos eran concebidos como instancias para concretar el aprendizaje de la lectoescritura.

En este documento, el sistema de escritura es concebido como un código.⁷

La Dra. Perelman (2009), explica la noción de «código» de la siguiente manera: «(...) se trata de un conjunto organizado de unidades y de reglas de combinación propias de cada lengua natural».

Respecto a la enseñanza del «código», las y los docentes debían apoyarse en el oído fonemático y la conciencia lingüística. Para esto, se ofrecían diversos módulos con distintas posibilidades; aunque se especificaba que cada maestra/o «(...) debe elegir su método (...)» (D.C.; 1986; p.117).

Años más tarde, en el marco de la N° 24.195, se publicó el documento de los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (C.B.C.; 1995)* que, si bien no llegó a implementarse en la Ciudad de Buenos Aires, era lo que utilizaban las y los maestros a la hora de planificar sus clases y programas⁸.

Ese documento se basó en el enfoque comunicativo de Jakobson. (Perelman; 2009) En el mismo aparecen un sujeto emisor y uno receptor que se comunican a través de un código.

De ahí que en esta perspectiva curricular, se continúe concibiendo al objeto de la lengua desligado de sus dimensiones históricas, sociales y culturales.^{9, 10}

⁷Se profundizará sobre esta concepción subyacente en el apartado **1.7 El sistema de escritura**

⁸ En el trabajo de Vezub, L. (2002; p.88) puede encontrarse que las y los formadores de docentes, en las residencias de los profesorado de nivel primario pedían a sus estudiantes que consulten los C.B.C para planificar sus clases.

Por otra parte, en mi práctica profesional –en esa época hacía suplencias como maestra de grado en Capital Federal–, era común que el personal de conducción (director/es, vicedirector/es, secretarías/os que tienen la función de coordinar los ciclos de educación primaria) me entregara este documento para que pudiera realizar las planificaciones anuales y mensuales que se requerían.

⁹ En el documento de los C.B.C. se hace referencia a «(...)una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual, a su vez, incluye la enseñanza de la lengua» (C.B.C. ; 1995; p. 26)

¹⁰ En palabras de Hynes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuando hablar, cuando no, y de qué hablar, con quién, donde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados

En este documento el lenguaje es concebido como «(...) un proceso de conocimiento complejo que se aborda desde las ciencias del lenguaje (...)».(Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica; 1995; p. 30). Perelman señala que «(...) aquí el objeto de estudio no es sólo la clasificación de palabras y clasificación de oraciones abstractas sino también (...) el circuito de la comunicación y el reconocimiento de cada uno de sus elementos» (Perelman, 2009)

Por este motivo, la palabra y la oración se dejaron de poner en primer plano y se comenzó a trabajar con textos. Refiriéndose a esta modificación, señala Flora Perelman:

el objeto es el texto desligado de las prácticas sociales (...) y al no cambiar la concepción de base, al seguir poniendo el acento en la trasmisión de un código como lengua abstracta, se trata de hallar las constantes que permiten caracterizar las estructuras textuales. Se intenta armar plantillas claras que permitan definir con rigurosidad cada tipo textual. Se enseñan estructuras y modelos fuertes (Perelman, F.; 2009)

Esta concepción se expresa en los C.B.C cuando se especifica que el propósito de «formar lectores y lectoras inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos (...)» requiere desarrollar las operaciones mentales que cada texto plantea. En este sentido, se planteaba la necesidad de reconocer «(...) las diferentes estructuras textuales, como la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la instructiva y la argumentativa, de los formatos o siluetas textuales como cartas, formularios y poemas entre otros»(C.B.C, 1995, pp. 35-36).

Efectivamente, en los C.B.C. puede leerse que la enseñanza de la lectura

supone una apropiación activa de significado a través de la manipulación de textos completos, coherentes, bien conectados (...) Para aprender a leer, los alumnos necesitan apropiarse "(...) del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra." (C.B.C.; 1995; p.36).

que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. (Centro virtual Cervantes. Consultado por última vez. 22 de marzo de 2020)

En este documento se observa que el sistema de escritura continúa siendo concebido como un código. En el bloque 3, basado en la reflexión metalingüística, puede leerse:

Uno de los contenidos de este bloque consiste en reconocer las distintas unidades del sistema: el fonema como unidad de la lengua oral, el grafema como unidad de la lengua escrita, la sílaba, la palabra, la oración y el texto; y las relaciones entre ellas.

En relación a los fonemas y grafemas serán contenidos que deben desarrollarse en la EGB: el alfabeto, la correspondencia entre grafemas y fonemas, y su relación con las variedades lingüísticas regionales y las normas ortográficas de la lengua escrita (p.34)

De acuerdo a lo que explica la Dra. Flora Perelman (2009) en la misma conferencia citando a Ana Teberosky (1997): *«Los objetivos del enfoque comunicativo sacaron a la superficie las desigualdades entre los alumnos»*. En este sentido, explica: *«(...) la heterogeneidad se interpreta como distancia respecto a la norma (...) y se pone en evidencia el fracaso de los niños [porque] en la clase aparecen diferencias notables a pesar de que la maestra enseñó a todos lo mismo»* (Perelman, F.; 2009).

En el enfoque actual (D.C.; 2004), como ya se dijo, hay una redefinición del objeto de enseñanza que se configura en torno a las prácticas del lenguaje y no la lengua. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como una práctica social y cultural que tiene diversas manifestaciones en los distintos grupos sociales y en las distintas épocas históricas. De acuerdo a lo que señala Perelman en la conferencia ya citada, este enfoque se fundamenta en que hay algunas/os que heredan una práctica cultural letrada y que, gracias a ella, pueden aprender mucho más fácilmente lo que se enseña en la escuela.

Es justamente el propósito de *«democratizar el acceso al conocimiento [y de] introducir a los niños en el mundo letrado»*¹¹ (D.C.; 2004; p. 359) lo que fundamenta el enfoque del Primer Ciclo de este D.C.

¹¹ El resaltado corresponde a las autoras.

Esta modificación es central ya que, de acuerdo a B. Charlot (2008), la práctica cultural heredada no es determinante para la trayectoria escolar de los sujetos.

Dice el autor:

(...) dos niños que pertenecen a la misma familia, cuyos padres tienen por lo tanto la misma posición social, pueden obtener resultados escolares muy diferentes. Esta comprobación nos recuerda que un niño es solamente “hijo de” (o “hija de”). El mismo ocupa cierta posición en la sociedad. Esta posición tiene vínculos con las de sus padres pero no se reduce a ella, depende también del conjunto de relaciones que mantiene con los adultos y con los otros jóvenes (Charlot, B.; 2008; p. 37).

Los contenidos de enseñanza en esta perspectiva son los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor. Se considera que los mismos son constitutivos de las prácticas «(...) y se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos los aprendan, para que se apropien de ellos (...)» cada vez que ejercen estas prácticas culturales. (D.C; 2004; pp. 364; 365).

En el diseño curricular dice:

Al ponerlos en acción, los alumnos tienen también la oportunidad de apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de los registros lingüísticos más adecuados al grado de formalidad de las situaciones en que participan, de matices que distinguen el “lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial, de los recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos. Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite así a los alumnos apropiarse, en tanto “practicantes” del lenguaje, de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas. (D.C; 2004; p. 364)

Otro de los cambios producidos en la perspectiva de este enfoque radica en la concepción del sistema de escritura¹². Por un lado, el mismo deja de concebirse como un código para ser considerado como un sistema de representación que debe ser construido y comprendido por las y los niños; y por el otro, desde una perspectiva psicogenética, se tienen en cuenta las distintas etapas que atraviesan las alumnas y alumnos al intentar comprenderlo.

¹² Se profundizará sobre esto en el apartado correspondiente al sistema de escritura.

Esta modificación no es menor en tanto habilita la posibilidad de que ingresen en las aulas escrituras no convencionales. Desde esta perspectiva, se deja de concebir que los errores deban ser evitados y se comienza a intentar reflexionar sobre ellos, porque se considera que es partir de los conocimientos previos que se construyen los significados y los aprendizajes.

En este momento resulta imprescindible subrayar que el D.C. del Primer Ciclo para la Escuela Primaria (2004) se propone formar practicantes de la lectura escrita, “(...) lectores competentes, autónomos y críticos así como de “escritores”¹³- en el sentido general de “personas que escriben”¹⁴ (...)”(D.C.; 2004; p. 359), en una etapa en las que las alumnas y alumnos están esforzándose por comprender cómo funciona el sistema de escritura; sin «desmenuzar el objeto de conocimiento para simplificar [la] tarea [de enseñarlo]» (Lerner, D.; 1996; p.113).

Puede leerse en el D.C.:

La reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños –lejos de ser concebida como una etapa dedicada la adquisición de una técnica “mecánica” – debe ser entendida como parte integrante – e indisoluble- de la formación del lector y escritor (D.C.; 2004; p.361)

1.4. LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA

En el diseño curricular se concibe que «el acto de lectura es siempre (...) un acto de construcción de significado para el texto que se está leyendo» (D. C.; colaboradoras; 2004; p.359).

Esta concepción, defendida por diversas/os autoras/es provenientes del campo de la psicolingüística, ha discutido fuertemente con la concepción tradicional de la lectura que postulaba que leer era extraer el sentido del texto.

F. Smith, uno de los principales representantes del campo de la psicolingüística, ha discutido la clásica afirmación que sostiene

la lectura constituye un asunto de "decodificar el sonido" –traducir los símbolos escritos en una página a sonidos reales o imaginados del habla (...) [para

¹³ El resaltado corresponde a las autoras

¹⁴ Ídem

afirmar, que] la lectura es menos un asunto de extraer sonidos que de darle significado (Smith, F.;1983; p. 13)

De la misma manera, Goodman rechaza la idea que sostiene que «(...) leer es identificar palabras y ponerlas en textos significativos [y que] el lector está siempre centrado en obtener sentido del texto» (Goodman, K.; 1991; p. 15 y.23).

Desde esta perspectiva, se sostiene que la lectura es un proceso transaccional, en el que intervienen el texto, el/la escritor/a y el/la lector/a. Respecto al papel que juegan las y los lectores, Goodman subraya:

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso. Pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación (...) Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. (Op. Cit.; p.18)

Desde la misma perspectiva, Isabel Solé sostiene:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto; proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado), informarse acerca de un determinado hecho (...)

Una nueva implicación que se desprende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información. (Solé, I.; 1998; p. 1,2)

1.5. LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA

Hace muchos siglos que se usa la escritura como un medio para comunicar y poder registrar.

De acuerdo a lo que señala Emilia Ferreiro (2001), tanto la práctica social de la escritura como la de la lectura han ido evolucionando con el tiempo. La autora explica que, históricamente, «"entender instrucciones simples y saber firmar" podía considerarse suficiente». (Ferreiro, E.; 2001; p. 18) Pero estos requisitos se han vuelto absolutamente insuficientes para desenvolverse en la vida contemporánea. Desde el D. C., se concibe que el primer ciclo de la escuela primaria tiene la responsabilidad ineludible de la formación «(...) de "escritores"-en el sentido general de personas que "escriben"¹⁵-capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos»(D.C; 2004; p. 359)

Y más adelante profundizan que significa escribir, de la siguiente manera:

Escribir es producir un texto en circunstancias específicas, para cumplir algún propósito en relación con un destinatario conocido o desconocido. Escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema y detectar las lagunas o contradicciones que eventualmente existan, para tomar distancias de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel y reflexionar sobre ellas desde una nueva perspectiva (Ibídem; p.385)

Desde esta concepción, se considera que producir un texto es un proceso largo y complejo compuesto por «(...) operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (...)».(Lerner, D; 2001; p. 41)

Para poder realizar este proceso, es necesario tener un gran conocimiento sobre los textos y, al mismo tiempo, poder resolver diversos problemas. Entre algunos de estos, encontramos: la selección del género que resulta más apropiado para la situación comunicativa en particular, el recorte del contenido y su organización; la consideración de aspectos puntuales de coherencia, cohesión, sintaxis, léxico y ortografía, entre otros.

¹⁵ El resaltado corresponde a las autoras.

Desde esta perspectiva, se considera que, tal como señala C. Fusca, «escribir implica descentramiento (la posibilidad de correrse del punto de vista propio para ubicarse en el del lector potencial) y la reflexión metalingüística por parte del que escribe (tomar como objeto de reflexión el propio texto)» (Fusca, C.; 2012; p.19).

Con el fin de poder enseñar la práctica social de la escritura, en el D.C se enfatiza la necesidad de asegurar que las niñas y los niños cuenten con el tiempo didáctico necesario para poder ejercer los derechos de escritoras/es y poder realizar todos los quehaceres involucrados en este proceso.

Siguiendo a D. Lerner, sabemos que las prácticas recursivas inherentes al proceso de escritura conforman «(...) los grandes quehaceres del escritor que no son observables desde el exterior y, se llevan a cabo, en general, en privado» (Lerner, D.; 2001; p. 97). Es por ello que el D. C. actualmente vigente sostiene que, si se ejercen en el aula, pueden ser aprendidos.

1.6. EL SISTEMA DE ESCRITURA

Siguiendo a Olson (1998), sabemos que «desde los tiempos de Aristóteles se ha considerado que la escritura es un dispositivo gráfico para transcribir el habla» (Olson, D.; 1998; p. 89).

Este autor explica que esta idea es defendida desde una perspectiva evolucionista, que sostiene que el sistema alfabético es el único capaz de haberlo logrado. No obstante, él cuestiona esta noción porque hay mucho del significado que no se puede representar.

Explica el autor:

En mi opinión, si bien la escritura proporciona un modelo razonable de lo que el hablante dice, no provee un modelo de lo que el hablante quiere decir, o más precisamente, cómo el hablante o el autor pretenden que sea tomado el enunciado. No representa bien lo que se conoce técnicamente como fuerza ilocucionaria. Los sistemas de escritura, por representar lo primero, nos han dejado bastantes ciegos respecto a lo último (Olson, D.; 1998; p. 113)

Y más adelante profundiza:

Una transcripción escrita (...) capta sólo un aspecto privilegiado del enunciado, es decir, “lo dicho”, y no cómo debe interpretarse. Simplificando un poco las cosas, puede decirse que la escritura representa fácilmente el acto locucionario, dejando subespecificada la fuerza ilocucionaria. Recuperar esa fuerza es un problema fundamental de la lectura, y especificarla, es un problema central de la escritura (Ibídem; p. 117)

Para solucionar este problema de la incapacidad de representar los actos del habla (el tono y la entonación, por ejemplo), las y los escritores tienen que agregar términos léxicos que permitan a lectoras y lectores interpretar adecuadamente lo que está escrito.

En su trabajo, también Sofía Vernon señala que esta idea de que la lengua escrita es un dispositivo para transcribir el habla está muy difundida entre las personas (Vernon, S.; 2004b) y ha sido ampliamente aceptada por la mayoría de las/os docentes.

De la misma manera, C. Benveniste, señala que en la década de 1970-1980, entre las y los docentes franceses, la escritura se concebía en forma reducida porque se la consideraba como «(...) un simple instrumento desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella» (Benveniste, C.; 2002; p. 15). La autora sostiene que «(...) la escritura influye en la evolución de las lenguas» (ibídem) y, al igual que D. Olson, señala que la escritura no puede transcribir todo lo que «escuchamos cuando la gente habla». Para ejemplificar esto, enumera: la tos, la carraspera, las risas, la intensidad y la pronunciación, entre otros.

Otro argumento que utiliza Benveniste para cuestionar que la escritura no es una transcripción del habla es la noción de la palabra. Refiriéndose a esto, señala que «(...) a nivel oral, (las palabras) no están separadas entre sí por ninguna señal en particular» (ibídem; p. 20)

Benveniste citando a Beguelin (2000) explica que el concepto de palabra:

(...) surge de nuestros hábitos gráficos” (porque) hasta el siglo VII y comienzos del VIII, los escribas anotaban todos los elementos juntos en escritura continua, la *scriptio continua*, que se presentaba sin separación entre las palabras (Benveniste, C.; 2002; p. 20)

A lo largo de la historia, nuestro sistema de escritura sufrió otra modificación importante que demuestra que no es un dispositivo para transcribir el habla. Este cambio se produjo cuando se incluyeron los signos de puntuación y las mayúsculas. En relación a esto, explica que «hasta el siglo VII, parecía evidente que le correspondía al lector hacer las pausas en el texto escrito (...)» y que, a la inversa de lo que podría creerse, cuando una persona lee trata de hacer pausas de acuerdo a los signos de puntuación del texto que son diferentes «(...) a las pausas que se hacen al hablar» (ibídem; p. 21).

Teniendo en cuenta la influencia que ejerce el sistema de escritura en el habla, en este trabajo rechazamos la concepción del sistema de escritura como un dispositivo que sirve para transcribir el habla y adherimos a la definición elaborada por Kaufman y Lerner cuando sostienen que este «alude a un sistema de notación gráfica (...) integrado, en nuestro caso (sistema alfabético), por letras, signos y relaciones entre estos elementos» (Kaufman, A. M. y Lerner, D.; 2015c; p.24).

Concebirlo como sistema implica tener en cuenta que, si bien el sistema alfabético se rige por el principio alfabético, (este no siempre se cumple; porque)¹⁶ tiene elementos ideográficos «(...) como los signos entre palabras y los signos de puntuación» (Ibídem).

Tal como señalan las autoras mencionadas, concebir el sistema de escritura como un sistema de representación que fue construido históricamente durante un período de tiempo prolongado nos permite pensar que logra representar algunos elementos y deja de lado otros.

1.7. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA USUALES EN EL PRIMER CICLO.

¹⁶Lerner y Kaufman explican que «teóricamente, cada letra correspondería a un sonido y ese sonido sólo a esa letra (...)» (Lerner, D. y Kaufman, A. M.; 2015a; p. 24). Hay evidencias suficientes de que esto no se cumple. Entre estas, encontramos: la «c», que suena como «s» si es acompañada por la «e» o por la «i»; como «ch» si es acompañada por la «h» y como «k» si es seguida de la «a», la «o» y la «u»; por ejemplo.

En este apartado se hará referencia a algunas experiencias didácticas que han sido implementadas y que se corresponden con los lineamientos del D.C. actualmente vigente.

En el documento *La lectura en la alfabetización inicial*, coordinado por Castedo y Molinari (2008) se describen y analizan diversas propuestas para enseñar a leer que han sido desarrolladas en las salas de cinco del Nivel Inicial y en primer año de la Educación Primaria.

Entre las notas distintivas de estas secuencias, encontramos que se concilian los propósitos didácticos y comunicativos de la práctica de la lectura. Es por ello que las y los niños tienen la posibilidad de interactuar con libros; de compartir interpretaciones y también de buscar las pistas que permitan avalar o rechazar las interpretaciones que realizan solas/os cuando están aprendiendo a leer en forma convencional.

La autoras resaltan la importancia que tiene la preservación del sentido que debe procurarse al enseñar a leer en las siguientes palabras:

Resguardar la presencia de propósitos comunicativos y didácticos y el modo en que se relacionan, facilita pensar situaciones en las que la lectura adquiera sentido desde la perspectiva del alumno y desde el punto de vista del docente.
(Castedo, M y Molinari, C; 2008; p.11)

Con este propósito, se incluyen actividades de lectura por parte de las/os maestras/os a las/os niñas/os¹⁷ y lectura de las/los niñas/os por sí mismas/os.¹⁸

Diversas autoras (Lerner y Kaufman; 2015b; Fusca; 2012; Castedo y Molinari; 2008; Kaufman, 2007) destacan, fundamentalmente, que la lectura de la maestra o maestro en voz alta permite a las niñas/os leer a través de otra/o porque ellas/os

¹⁷ Ana María Kaufman se refiere a que usualmente "(...) la lectura del adulto no suele ser considerada como una verdadera lectura del niño" (Kaufman, A. M; 2007; p. 28), sin embargo, en otro trabajo con Lerner, señalan que esta modalidad didáctica permite que "(...) los niños descubra(n) que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias" (Lerner, D y Kaufman, A.M; (2015a; p. 12)

¹⁸ Ampliaremos sobre las situaciones didácticas fundamentales para enseñar a leer en el capítulo 3

“(…) no sólo están escuchando: están participando activamente en la construcción de significado del texto que escuchan” (Kaufman, A.M; 2007; p. 28)

Igualmente, otro material que demuestra cómo se transmiten algunos contenidos que se utilizan al leer textos de literatura es el documento transversal número 2: *Leer y aprender a leer*; escrito por D. Lerner y A. M. Kaufman (2015b). En éste, puede observarse que cuando la/el docente lee a las niñas y niños, hace referencia a la vida del autor para comprender mejor la obra que se está leyendo; establece relaciones intertextuales, distingue entre las acciones e intenciones de los personajes y permite «"apreciar el espesor de las palabras" (y de las imágenes)»¹⁹; entre otros (Kaufman, A. M. y Lerner, D; 2015b; p. 20)

En estas experiencias, también puede observarse que la lectura a cargo del/la docente permite poner a las niñas y niños en contacto con el lenguaje escrito y acceder a las características específicas de los diferentes tipos de textos (cuentos, noticias, enciclopedias y recetas de cocina entre otros) además de conocer nuevas historias y contenidos específicos.²⁰

Al leer por sí mismas/os, las niñas y niños tienen la oportunidad de observar cómo funciona el sistema de escritura. En estas propuestas, hay una clara intervención docente para que las niñas y niños que aún no leen en forma convencional puedan hacerlo coordinando informaciones a partir de la información que brinda sobre los datos contextuales. En ningún caso se proponen tareas de adivinación o descifrado.

Los avances en los aprendizajes se van evidenciando a medida que pueden hacer consideraciones cada vez más ajustadas a los índices provistos por el texto.²¹

¹⁹ La cita pertenece a las autoras que evocan palabras de Teresa Colomer

²⁰ Algunas secuencias interesantes y prototípicas que pueden encontrarse en *Leer y escribir. El día a día en las aulas* son: *Seguir a un autor* que consiste en la lectura de diversas obras de un/a autor/a; y *¿Quién cuenta Caperucita Roja?* que describe la lectura de diversas versiones contemporáneas que parodian al cuento tradicional (Ver Kaufman; 2007; capítulo 7)

²¹ Pueden observarse la forma en que las y los niños leen por sí mismas/os aun cuando no lo hacen convencionalmente en: *La organización y funcionamiento de la biblioteca; la recopilación de coplas y/o adivinanzas y la lectura de materiales específicos* (Molinari y; Castedo; 2008)

Para esto:

(...) Es importante resaltar que durante el transcurso de las clases (el maestro)²² solicit(e) a los alumnos justificaciones a sus respuestas aun cuando estas coinciden con lo que el texto dice. El docente no valida inmediatamente interpretaciones acertadas antes el resto del grupo ni ante el resto del grupo ni ante el propio niño. Al preguntar a todos, solicitar que expliquen razones o proporcionar contraejemplos, sostiene el problema por un tiempo más prolongado. De esta manera logra que se involucren más alumnos que todos reflexionen sobre sus respuestas, agregando de este modo una mayor comprensión (Molinari, C. y Castedo, M.(coord.); 2008; p. 43)

Las experiencias didácticas registradas respecto a la enseñanza de la escritura y que se inscriben claramente en los lineamientos del D.C. actualmente vigente también tienen rasgos comunes que resultan distintivos.

Entre estos, encontramos que todas las situaciones hay un claro propósito comunicativo (se sabe qué es lo que se va a escribir y para qué); lo cual implica definir, también, un destinatario o destinataria.

También observamos que hay una fuerte relación con las actividades de lectura porque para escribir cualquier tipo de texto se requieren de algunas convenciones y saberes específicos de los textos.

Al respecto, dice A. M. Kaufman:

los niños deben introducirse en el género elegido. Si van a escribir cuentos deben leer muchos y bien escritos por buenos autores que constituyan auténticos modelos a imitar. Si se trata de escribir noticias es relevante un contacto prolongado y crítico con la prensa escrita. Si se proponen escribir noticias de enciclopedia, deben leer numerosos textos de este tipo para desentrañar sus características básicas (Kaufman, A. M; 2007; p. 138)

En distintas experiencias que han sido registradas se incluye el trabajo específico en las diferentes etapas que componen el proceso de escritura: planificación; producción textual y revisión de los textos.

²² En el texto original se usa el género masculino para referirse al y a la docente y a las/os niñas/os.

Desde esta concepción, las dos situaciones didácticas fundamentales para enseñar la práctica de la escritura son: la escritura de los niños por sí mismos y la escritura a través del maestro.²³ (Lerner y Kaufman, 2015b; Fusca, 2012; Castedo y Molinari, 2008; Kaufman, 2007; entre otros).

En las experiencias registradas, hay algunas que son grupales y otras en pequeños grupos o en parejas; pero todas se caracterizan por tener un claro interés de que las niñas y niños experimenten el tipo de decisiones que hay que tener en cuenta y deben tomarse en la tarea de escribir.²⁴

Kaufman y Lerner subrayan que «cuando las escrituras de los niños no son aún suficientemente interpretables ni siquiera por ellos mismos, es conveniente proponerles la producción de textos breves en situaciones de escritura por sí mismos y reservar los más extensos para la producción grupal» (Kaufman, A. M.; y Lerner, D.; 2015b, p. 29)

La producción con otras/os de textos más largos permite que las y los niños cuenten con mayores posibilidades de discutir y reflexionar sobre distintitos aspectos del lenguaje a la hora de planificar el texto; así como la escritura de textos breves (rótulos, listas o rimas) son más potentes para que puedan reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura.

Para que puedan reflexionar sobre el sistema de escritura, también es usual que se organicen actividades de dictado en parejas. Una situación prototípica es la del dictado entre niñas/os; donde una/o es el encargado de dictar y pensar el texto que se está escribiendo; mientras el/la otro/a puede centrarse en las letras que necesita para textualizar lo que desea plasmar en el papel²⁵

²³ Estas situaciones didácticas fundamentales son denominadas en género masculino en la bibliografía que ha sido rastreada. Se ha decidido mantener esta denominación; aunque en esta denominación se incluye indistintamente a niñas y niños; como a maestras y maestros.

²⁴ Para las experiencias didácticas que han sido documentadas ver.; Kaufman, A. M y Lerner, D, (2015c) ; Castedo; (2000);Cuter, y Kuperman; (2012); Kaufman: (2007); Nemirvosky; (1999); entre otros.

²⁵ Este tipo de actividades se basan en los aportes elaborados por Ana Teberosky (1992) que define a la escritura como una tarea compleja que demanda una sobrecarga de atención porque el/la que escribe un texto debe componerlo; pensar en cómo desarrollar las ideas que está queriendo comunicar para que pueda ser comprensible por las/ lectores potenciales; y además debe textualizar esta escritura (Es decir: debe decidir qué tipo de letras son necesarias para

En las distintas experiencias pedagógicas que han sido llevadas a cabo y registradas; resulta imprescindible para la enseñanza de la práctica de la escritura que el docente coordine los intercambios y haga observables algunas decisiones que son propias de esta tarea. Por ejemplo, puede llamar la atención sobre omisiones o repeticiones; puede sugerir recurrir a diversos textos para advertir la presencia de determinados recursos (inclusión de descripciones; o el desarrollo de la narración a través de la aceleración de las acciones) y revisar la coherencia y la cohesión que debe lograrse en la escritura producida para que las y los lectores puedan entender adecuadamente qué es lo que se está intentando comunicar; entre otras cuestiones. También puede hacer intervenciones destinadas a que reflexionen sobre las características del sistema de escritura.

plasmear la escritura en papel). De acuerdo a la autora, esto es extremadamente difícil para niñas/os que aún están construyendo el sistema de escritura

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo nos propusimos analizar e identificar cómo se enseñan las prácticas de lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela primaria.

Analizar la forma en que se aprende a leer y a escribir es imprescindible si se tiene en cuenta que estas prácticas sociales de comunicación son esenciales, tal como lo ha expresado Delia Lerner, para «sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita». (Lerner, D.; 1996; p. 1).

En esta investigación, nos hemos interesado tanto por analizar el valor cultural que tiene lo que se transmite en las aulas como por la forma en que se adquieren los contenidos porque

Para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos los niños puedan llegar a ser lectores de literatura, para generar en todos y cada uno de los ciudadanos que hoy están en nuestras aulas una posición independiente y crítica frente a la masividad de la información característica del mundo actual, es imprescindible crear las condiciones que permitan a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el momento que ingresan a la institución escolar. (D.C.; 2004; p.159)

Para indagar sobre esto, hemos adoptado una modalidad de investigación cualitativa.

Este enfoque, explica Irene Vasilachis citando a Mason, se define por el interés de describir «(...) las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido» (Vasilachis, I.; 2006; p. 25).

Siguiendo a esta autora, la «particular solidez [de esta metodología] yace en el conocimiento acerca de la dinámica de los procesos sociales (...) y de su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas de *¿Cómo?*²⁶ y *¿Por qué?*»²⁷ (Ibidem).

²⁶ Lo resaltado corresponde a la autora.

²⁷ Ídem

De acuerdo a lo que explica, las fuentes más comunes con las que se obtienen los datos en este tipo de trabajos son la observación y la entrevista porque estas técnicas permiten «(...) centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente» (Vasilachis, I.; 2006.; p. 26):

En este tipo de trabajos, tanto las reflexiones como la subjetividad de las/os investigadoras/es (sensaciones, pensamientos) forman parte del proceso y se transforman en los datos que impulsan la construcción de conocimientos.

Sin embargo, aclara la autora:

(...) para que la investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores (y a las escenas observadas)²⁸ algo adicional; sea una síntesis; sea una interpretación; sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría (Morse, 1999 (a): 163)²⁹ (Vasilachis, I.; ídem; p. 27)

Como podrá observarse más adelante, los conocimientos construidos son una interpretación posible que se origina como resultado de las reflexiones elaboradas y los sentimientos que hemos experimentado en el campo.

En relación al trabajo de recolección de datos, creemos necesario explicitar que ha sido realizado desde una mirada en la que se contempla y valora el saber pedagógico construido por las y los docentes en su trabajo cotidiano. Siguiendo a Southwell y Vassillades (2014), concebimos a este saber como contradictorio y en permanente construcción.

Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) señalan que las y los docentes intentan dar respuesta a los problemas que surgen en la tarea de enseñar. Especifican que este proceso se desarrolla en un contexto de «desigualdad social y educativa» en el que muchas veces las y los profesores intentan democratizar la cultura.

No obstante, las respuestas que generan no están exentas de tradiciones históricas, autoritarias y paternalistas. En consecuencia, «los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes que deben transmitir a las nuevas políticas docentes nunca se superimponen sobre un vacío, sino que deben negociar con

²⁸ Esta acotación me corresponde.

²⁹ La cita corresponde a la autora.

tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar nuevos híbridos» (Íbidem; p. 12).

Andrea Alliaud, por su parte, señala que para poder enseñar, las y los docentes necesitan contar con “saberes de oficio” que son construidos y «(...) se ponen en juego en la práctica. (...) Son indisociables de la actividad, del quehacer de los sujetos y de los contextos de desempeño (Chaiklin y Lave, 2001³⁰ en Alliaud, A.; 2017; p. 69).

Entre los cambios curriculares y la continuidad de las rutinas pedagógicas surge la necesidad de analizar las formas en que se enseña a leer y escribir porque las mismas no son independientes al contenido, le «agregan significados» (Edwards; 1997) que varían no sólo en su importancia; sino que además determinan -en forma desigual- el grado de apropiación que pueden realizar los sujetos.

2.2. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se ha realizado con un diseño flexible característico de la lógica cualitativa. Refiriéndose a esto, Nora Mendizábal explica que estos se caracterizan por «(...) una articulación sutil, móvil y no lineal entre (...) (sus) elementos constitutivos (...); (lo) que le permite sufrir modificaciones en forma paulatina a lo largo del proceso (...)» (Mendizábal, N.; 2006; p. 71).

En este sentido, señala:

El término diseño sería una distinción analítica dentro de la propuesta o proyecto de investigación, una instancia previa de reflexión sobre el modo de articular sus componentes para poder responder a los interrogantes planteados, tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y medios para lograr cualidad del estudio. Si bien esta articulación es una promesa sobre el trabajo futuro en el documento escrito se puede vislumbrar la armonía flexible entre sus componentes que anticipan los cambios en el posterior desarrollo (...)” (íbidem; p. 71).

³⁰ La cita corresponde a la autora.

En los puntos que se desarrollan a continuación, iremos haciendo referencia a las distintas decisiones que fuimos tomando durante el trabajo.

2.3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación fue realizada para alcanzar el siguiente objetivo:

- Conocer y analizar cómo se configuran los contenidos que se transmiten en el Área de Prácticas de Lenguaje del Primer Ciclo a partir de los diversos lineamientos curriculares que se han ido construyendo históricamente.

2.4. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Mientras elaborábamos el diseño de investigación, fuimos definiendo la siguiente hipótesis

- La forma en que se enseña la práctica de lectura y escritura en las aulas es el resultado de diversos lineamientos curriculares y de distintos enfoques predominantes respecto a la enseñanza de la lectura y la escrita
- Los diversos enfoques subyacentes de lo que se enseña en las aulas determinan distintos significados en los contenidos que se transmiten.

En base a esta hipótesis, nos preguntábamos:

- A) ¿cuáles son los lineamientos curriculares a los que responden las distintas prácticas de enseñanza que encontramos en las aulas? y
- B) ¿qué significados posibles se transmiten a partir de los mismos?

2.5. ACERCA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS.

Antes de realizar las observaciones, tuvimos la necesidad de precisar lo que queríamos observar.

Siguiendo a R. Anijovich (2012), decidimos «hacer foco»³¹ en las formas que adquieren los contenidos en las prácticas pedagógicas.

Siguiendo a Elena Achilli, definimos las prácticas pedagógicas como «(...)la(s) *práctica(s)* que se despliega(n) en el *contexto del aula* caracterizada(s) por la *relación docente, alumno y conocimientos*»³² (Achilli, E.; 2000; p. 23)

Para su estudio, hemos encontrado una fuente de influencia en los aportes de la etnografía; que de acuerdo a Elsie Rockwell ha tenido un lugar destacado

«durante las últimas tres décadas (...) dentro de la investigación educativa en América Latina» (Rockwell, E.; 2015; p. 17).

Esta tradición se define, entre otras, por las siguientes características:

En primer lugar el interés de documentar lo no documentado. «Es decir, (...) de conocer aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos (Achilli, E.; 2000; p. 48).

Una segunda característica es que, en este tipo de investigaciones, los resultados se exponen en forma de monografías intentando conservar y reflejar la riqueza de lo que sucede en los ámbitos estudiados. En este sentido, señala Rockwell: «(...) el producto del trabajo analítico es ante todo una *descripción*» (Rockwell, E.; 2015; p. 21).

En base a esto, hemos documentado y registrado diversas clases escolares que fueron dictadas en el primer ciclo del Área de las Prácticas del Lenguaje. También hemos realizado un análisis e interpretación de lo que en allí sucede mediante un escrito monográfico.³³

Para la selección de las y los docentes de quienes observaríamos clases, hemos realizado una encuesta³⁴ que pretendía identificar a aquellas/os que tenían una

³¹ R. Anijovich señala que, antes de realizar la observación, se requiere claridad respecto a las intenciones del/a observador/a porque, de lo contrario, «en situaciones complejas como las áulicas (...) el registro exhaustivo de todo lo que acontece (...) puede concluir en una excesiva cantidad de datos difícilmente interpretables» (Anijovich, R.; p. 65).

³² El resaltado corresponde a la autora.

³³ Tal como ya se dijo, el análisis que se realizará es uno entre otros posibles. Conviene tener en cuenta que desde la lógica cualitativa se admite la subjetividad de las/os investigadores. Sobre esto, ver el trabajo de Tylor y (1992).

³⁴ El modelo de la encuesta se encuentra en el anexo No. 1

forma de trabajo cercana a lo que establecen los lineamientos curriculares del D.C. actualmente vigente

Para esto, se encuestó a un total de veinticinco docentes que se desempeñaban en cuatro escuelas que fueron seleccionadas en base a un criterio de viabilidad^{35, 36},

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para realizar esta selección fueron:

- Que reconocieran que una de las bases para planificar sus clases era el D.C. actualmente vigente.
- Que incluyeran diversos tipos de textos de circulación social en el aula.
- Que propusieran producir textos en situaciones comunicativas, aun cuando sus alumnas y alumnos no escribiesen en el sentido convencional del término.
- Que incluyeran proyectos en sus modalidades de enseñanza.
- Que valoraran que las niñas y los niños trabajaran cooperativamente.³⁷

En nuestro diseño de investigación, habíamos planificado seleccionar a doce docentes y observar cuatro clases de cada una/o de ellas/os; pero se alcanzó

³⁵ Se optó por instituciones ubicadas en distritos escolares en los que se contaba con mayores posibilidades de acceso. Estas condiciones se generaron debido al desempeño laboral de quien ha realizado el trabajo de campo y al intercambio profesional con las autoridades:(supervisoras/es y directoras/es).

³⁶ En nuestro proyecto de investigación habíamos planificado seleccionar a doce maestras/os

³⁷ En relación a esto, es necesario advertir que no nos propusimos encontrar docentes que pudieran producir todas las respuestas que mencionamos, ya que en la práctica esperábamos, tal como hemos señalado, encontrar decisiones que se toman en el día a día escolar. Tal como ya se dijo, suponíamos que las decisiones que se toman en la práctica son el resultado de diversas tradiciones históricas. Un ejemplo claro de esto lo demuestran las respuestas brindadas por M2 – una de las docentes más interesantes desde el punto de vista de su forma de trabajar de acuerdo a los lineamientos curriculares que se proponen en el D. C. actualmente vigente–, ya que la mayoría de sus respuestas son afines a los indicadores esperados, pero no supo responder si articulaba la práctica de lectura y escritura en sus propuestas de enseñanza. No obstante lo cual, tal como veremos más adelante, lograba hacerlo en la práctica.

De la misma manera, en las respuestas obtenidas de M8, encontramos que, si bien enunciaba que realizaba dos proyectos anuales y que se apoyaba mucho en el uso de la biblioteca escolar para su realización, explicaba que intentaba dar consignas cortas y no complejas «que se enfoquen en la escritura» (Cita extraída de la encuesta que ha respondido M8); lo cual interpretamos, y luego confirmamos en el campo, que era sinónimo «de la adquisición del sistema».

hacerlo solo con nueve. Con las/os otras/os tres restantes, se observaron tres clases³⁸.

El hecho de haber presenciado las clases observadas, nos ha permitido captar la riqueza del lenguaje no verbal. Refiriéndose a esto, R. Guber señala que cada acto y cada gesto cobran sentido «(...) más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores» (Íbidem; p. 60)

Para los fines de este estudio, se han presenciado y registrado cuarenta y cinco clases pertenecientes al Área de Prácticas del Lenguaje de docentes que trabajan en el primer ciclo de la escuela primaria y se han realizado tres entrevistas en profundidad.

Las diferentes etapas que componen el trabajo de campo realizado –el de las encuestas, las observaciones de las clases y sus respectivos registros y las entrevistas en profundidad– se llevaron a cabo a lo largo del año 2014.

Taylor y Bodgan definen las entrevistas en profundidad de la siguiente manera:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos (...) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener preguntas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas³⁹ (Taylor, S. J. y Bodgan, R.; 1992; p. 101).

Recurrir a las entrevistas en profundidad tuvo el propósito de identificar los factores que motivaban el cambio en la forma de enseñanza a partir de la perspectiva de las y los actores involucrados, ya que, siguiendo a R. Guber (2001), este instrumento de investigación permite conocer el modo en que las personas conciben y otorgan sentido a sus prácticas culturales.

³⁸ Las/os tres docentes de quienes se observaron un menor número de clases se encontraban con actividades especiales o con el uso de licencias.

³⁹ El resaltado corresponde a los autores.

Con el fin de comprender las distintas propuestas de enseñanza observadas en las clases, hemos tenido en cuenta lo que se fue proponiendo en los distintos documentos curriculares del área que se sucedieron en el tiempo⁴⁰

Por último, con la finalidad de comprender **por qué** algunas/os maestras/os lograron implementar una propuesta de enseñanza más cercana a lo que [desde nuestro punto de vista] se propone en el D.C., realizamos entrevistas en profundidad.

En base a los análisis que pudimos realizar, decidimos entrevistar solo a tres de las/os doce docentes observadas/os

2.5.1. LOS SUPUESTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARON LAS DECISIONES METODOLÓGICAS.

El diseño de esta investigación se fue construyendo a partir de la confluencia que surge del interés que se persigue en la perspectiva cualitativa de investigación ya mencionada –en este caso, comprender y analizar cómo se produce la enseñanza de las prácticas sociales de comunicación en el primer ciclo– y las nociones teóricas sobre el carácter público que tiene la escuela y su potencialidad democratizadora que han sido trabajadas por Maarten Simons y Jan Masscheline (2014).

EL CARÁCTER PÚBLICO DE LA ESCUELA Y SU POTENCIALIDAD DEMOCRATIZADORA.

El carácter público de la escuela es un hecho político indispensable para poder democratizar los saberes que allí se transmiten.

Siguiendo a Maarten Simons y Jan Masscheline, consideramos necesario «(...) comprender lo que (allí) sucede (...) o lo que la forma escolar hace, y tomarlo como punto de partida (...)» (Simons, M. y Masscheline, J.; 2014; pp. 92 y 91) para analizar lo que “«el tiempo escolar»⁴¹ aporta a la vida de los sujetos.

⁴⁰ En el marco teórico se ha desarrollado las distintas concepciones subyacentes a los diferentes D.C.: el de 1986; al de de los C.B.C (1995) y el actualmente vigente (2004)

⁴¹ El resaltado corresponde a los autores. El uso de esta categoría está relacionada con el *tiempo liberado del tiempo productivo* en el que los sujetos son separados de sus confinamientos sociales y económicos y pueden reunirse en torno a «algo» común que es objeto de transmisión. En otras

En su trabajo, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, los autores explican:

Desde sus orígenes, en las ciudades-estados griegas, la escuela fue una fuente de “tiempo libre”, -la traducción más común de la palabra griega *scholè* - para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época) (idem; p. 11).

Los autores definen a la escuela esencialmente por:

(...) ofrece(r) “tiempo libre”, (...) (y) transforma(r) los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” (...) (por tener) el potencial para proporcionar a cada cual, independiente de sus antecedentes de su aptitud o su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (...)

El espacio escolar surge como el espacio “*par excellence*” en el que se verifica la igualdad para todos. Esta igualdad se convierte en el punto de partida, un supuesto que se verifica una y otra vez. La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado, sino un punto de partida práctico que sostiene que todo el mundo es capaz y por lo tanto no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de “ser capaz de” (Ranciere, 1991)⁴² (idem; p. 12 y 66).

Con el fin de ejercer una vigilancia epistemológica sobre lo que realmente se ofrece en este tiempo escolar, se han documentado diferentes experiencias educativas y se consideró la necesidad de escribir la experiencia para poder, así, incrementar el saber pedagógico que tenemos como educadoras y educadores.

Siguiendo a A. Alliaud, consideramos que es este saber pedagógico el que «(...) abre posibilidades (...) promueve producciones, creaciones (...) y por ello mismo, forma y transforma» (Alliaud, A.; 2017; p. 79)

En este sentido, una gran fuente de inspiración para realizar esta tarea de escribir sobre las prácticas de enseñanza fue la obra de Jorge Larrosa (2011) *Palabras para una educación otra*.

Dice el autor:

palabras: «el tiempo escolar» es un tiempo disponible para que la nueva generación se pueda apropiarse de los saberes comunes y relevantes.

⁴² La cita corresponde a las/os autoras/es.

Hay que leer para que las palabras de otros nos ayuden a encontrar nuestras propias palabras (...) hay que leer para que las ideas de los otros nos ayuden a encontrar nuestras propias ideas, para que nos ayuden a separarnos, para que nos ayuden a pensar lo que aún no somos capaces de pensar (...) (para) ser más sensibles y receptivos a esa alteridad cuya presencia nos desafía, nos incomoda y, a veces, nos exige respuesta. (Larrosa, J.; 2011(a); p. 192 y 193).

Si bien en este trabajo se considera que cada clase es una experiencia única e irrepetible, sabemos que estas se producen con niñas y niños reales y que dejarán huellas más o menos profundas en ellas/os. En consecuencia, el intento de comprender el impacto de lo singular se convierte en un insumo que para poder incrementar nuestros conocimientos y fundamentar las decisiones que tomamos a la hora de realizar el propio trabajo de enseñar.

Esta postura, a su vez, es coherente con lo que se plantea en la lógica de investigación cualitativa respecto al carácter inductivo que esta tiene.

Taylor y Bodgan (1992) señalan que esta perspectiva se caracteriza por ir del análisis de lo particular a la construcción de categorías teóricas⁴³.

De acuerdo a estos autores, este carácter inductivo es lo que garantiza la validez de la teoría que se va construyendo.

Así lo explican:

Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. (Taylor, S. J. y Bodgan, R.; 1992; p. 14).

⁴³ C. Romero Chávez explica, citando a Strauss y Corbin: «La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto (...). Las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno». Estos mismos autores argumentan: «Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos» (Romero, C. y Chávez, R.; 2005).

Sin embargo, debe tenerse en cuenta lo que advierte M. Souto:

nunca escribir o narrar agotan la experiencia; pero sí la presentan en parte para ser conocida(;) (discutida) y sentida por otros, para socializarla, para transformarla en saber a ser socializado, compartido, dialogado (...) la reflexión que abre lo escrito, permiten reapropiarse de las prácticas y volver a pensarlas (Souto, M.; 2016; pp. 49 y 50).

En definitiva: leer y escribir sobre las prácticas pedagógicas permite formarnos y transformarnos como educadoras/es.

Por todo lo expuesto y para analizar cómo se enseña a leer y a escribir en las aulas, hemos seleccionado las técnicas que son características de este tipo de investigación: la observación y la entrevista en profundidad.

Estas han resultado sumamente pertinentes porque, siguiendo a Rockwell, «(...) el saber docente rara vez se documenta y (...) ofrece una manera de hacerla visible y audible» (Rockwell, E.; 2009; p. 28).

2.6. TIPO DE ANÁLISIS REALIZADO.

Desde la perspectiva cualitativa, tal como señala Rockwell (2015): «(...) no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumido por la misma persona» (Rockwell, E.; 2015; p. 22). Por ello, en esta investigación, tanto la observación de las clases como el trabajo de análisis han sido realizados por quien escribe esa tesis.

Para realizar el análisis, se han tenido en cuenta algunas de las nociones teóricas desarrolladas en el marco teórico expuesto más arriba⁴⁴

La recolección, el análisis de datos y su interpretación son los componentes centrales en esta lógica de investigación.

Refiriéndose a esto, explica Vasilachis:

Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son, para Strauss y Corbin (1990: 20) los datos – cuyas fuentes más comunes son, para

⁴⁴ Siguiendo a I. Vasilachis (2006), es central que se explicita el marco de referencia utilizado porque este no es neutral y, en consecuencia, es necesario exponerlo con claridad para que otras/os investigadoras/es puedan llegar a los mismos resultados.

ellos, la entrevista y la observación-; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes o escritos verbales. Estos datos deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales. (Vasilacihs, I.; ídem; p. 29).

En este trabajo, de acuerdo a lo que se ha referido más arriba, se buscó las formas en que se enseña a leer y a escribir y el valor cultural que tienen los contenidos que se transmiten en el proceso de enseñar. En esta tarea, fuimos sensibles a la percepción de posibles tensiones que eran producidas por las y los docentes que trabajan y construyen respuestas para lograr el aprendizaje de sus alumnas y alumnos.

2.7. APORTE Y/O SENTIDO DEL CONOCIMIENTO A CONSTRUIR.

Edwards ya mencionado y esperamos que el análisis realizado contribuya a desnaturalizar los procedimientos instituidos que tenemos las y los educadores a la hora de enseñar.

Siendo conscientes de la complejidad que es inherente a las clases escolares, esperamos identificar algunas de las tensiones que se producen en la tarea.

En este sentido, creemos que empezar a analizarlas puede arrojar luz sobre las tensiones que se van sedimentando en la construcción del conocimiento pedagógico que es producido a partir de diversas tradiciones históricas y que las y los maestros vamos construyendo en el trabajo de enseñar. En este sentido, esperamos que el análisis y estas reflexiones puedan contribuir a que las y los educadores puedan tomar decisiones potentes, destinadas a incluir a todas las niñas y niños en la comunidad de la cultura escrita.

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA.

En el D.C. actualmente vigente (2004), tal como lo expresamos más adelante, se hizo una redefinición del objeto de enseñanza.

En los lineamientos de este documento, se establece que la escuela debe incorporar a las/os niñas/os a la comunidad de la cultura escrita. Para ello, debe enseñar la práctica de la lectura.

Desde esta concepción, [es necesario ofrecer] «(...) múltiples oportunidades de recurrir a (...) [la misma] para cumplir diversos propósitos, de entrar en contacto con materiales diversos [y] de participar en situaciones de intercambio con otros lectores» (D.C.; 2004; p.371).

Se considera que, para aprender a leer, las alumnas y alumnos actúan como lectores desde el primer día que ingresan a las aulas. Refiriéndose a esto, subrayan sus autoras: «El acto de lectura es siempre—también mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término—un acto de construcción de significado para el texto que se está leyendo» Y afirman: «los lectores y escritores se forman —así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas— participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo» (Ibídem, p. 359).

Con el fin de analizar lo observado en las clases, rastrearemos las distintas concepciones que se sucedieron históricamente en torno a la enseñanza de la lectura en los distintos documentos curriculares.

3.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE LA LECTURA EN EL D.C. DE 1986.

En el D.C. de 1986 se hace un fuerte hincapié en la necesidad de que las y los niños comprendan que «el propósito de leer y escribir es fundamentalmente la comunicación» (D.C. 1986; p 116).

En este documento se privilegia el placer de la lectura y se enfatiza que las/os docentes deben seleccionar materiales acorde a los intereses de las/os niñas/os.

Sin embargo, tal como escribimos el marco teórico, el foco de la enseñanza está puesto en la gramática y en la enseñanza de la lengua.

De acuerdo a Flora Perelman (2009), en esta concepción leer es «(...) *leer en voz alta (...) y también responder preguntas de comprensión en forma gramatical y ortográficamente correcta*»⁴⁵.

En este Diseño se considera que para poder enseñar lectura, « (...) el plan del maestro [debe ser] el uso del código gráfico sin restricciones (...) [lo cual implica] la necesidad de apoyar en el niño, la formación del oído fonemático y la conciencia lingüística»⁴⁶ (ibídem).

Para esta tarea, las/os docentes deben graduar las dificultades.

En el módulo 5 de los documentos que acompañan a este D.C.⁴⁷ se observa que hay un fuerte énfasis en proponer actividades destinadas a establecer relaciones entre el lenguaje oral y escrito. El objetivo de las mismas es que las y los alumnos comprendan «que el lenguaje escrito reproduce al lenguaje que se habla» (SICaDIS; 1985; p. 55)

Una vez hecho esto, consideran que «en segundo y tercer grado el niño está en camino de comprender las características del discurso estandarizado (...) [y adquirir el] vocabulario, conformando verdaderos campos conceptuales y no listados de palabras que, fuera de contexto, pierden connotación y valor». (D.C; ídem; p. 117)

En estos lineamientos curriculares, observamos que la gradualidad en la enseñanza comienza con el reconocimiento de las palabras en la escritura a partir de un enunciado que se escucha oralmente; y continúa, luego, con el trabajo en torno a las sílabas y los fonemas.

⁴⁵Efectivamente, uno de los criterios para evaluar el aprendizaje de la lectura que se especifica en este documento es la capacidad de interrogar al texto (...) [con] preguntas que se resuelven con el texto en cuestión»(D.C.; 1986, p. 120)

⁴⁶ Este D.C cuestiona la concepción que se sostenía en el Diseño Curricular de 1981 porque en aquel se proponía que el «...» aprendizaje inicial debía prolongarse a lo largo de los tres años que comprenden el primer ciclo. En el primer grado de escolaridad, el primer cuatrimestre debía estar dedicado al “aprestamiento” –orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz (...)» (Pineau, 2014: p. 14); mientras que el resto del año debían enseñarse las once letras que no presentaban dificultades ortográficas ni caligráficas: las cinco vocales y la «d», «l», «m», «n» «p» y «t»

⁴⁷ De acuerdo a lo que se indica en este D.C., en este material, hay una reseña del tipo de actividades que están destinadas a formar la conciencia fonológica.

Para ejemplificar cómo se concebía la enseñanza de los fonemas que componen la palabra, seleccionamos la siguiente actividad sugerida en un material que acompaña a este documento curricular. En este caso, una vez que las/los niñas/os han logrado identificar la palabra «pato»; la/el maestra/o podría preguntar:

¿Cuántos sonidos hay en la palabra “pato”?

¿Qué sonido está primero?

¿En qué posición está el sonido de la t si cuentas desde el comienzo?

¿Qué sonido está antes de la t?

Esta actividad se realiza con un número limitado de palabras y con sonidos también limitados. Se aconseja trabajar con nueve o diez palabras bisílabas y monosílabas (por ejemplo mano y sol)⁴⁸. (ibídem; p. 75 y 76)

En esta propuesta, los avances se verifican cuando las/os alumnas/os pueden reconocer sonidos nuevos; combinarlos con otros y leer palabras desconocidas.

La concepción subyacente que podemos identificar en el D.C. de 1986 es, como ya dijimos, la de la corriente fonológica (C.F.). La misma ha sido hegemónica en el siglo XX en EE.UU., Europa y América Latina. (Goodman, K.; 1991 y Vernon, S.; 2004 a, Torres, M. y Castedo, M.; 2012).

Para la C.F., explican M. Castedo y M. Torres:

Leer es “extraer significado” (del texto); aunque esto “implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y programáticos”; solo los primeros son específicos de la lectura porque son los que permiten identificar las palabras escritas. Los otros sirven también para comprender la lengua porque “el procesamiento de la frase es totalmente automático” (Torres, M. y Castedo, M.; 2012; p. 627).

⁴⁸ El subrayado aparece en el documento curricular uno de los criterios para evaluar el aprendizaje de la lectura que se especifican en este documento: la capacidad de interrogar al texto (...) [con] preguntas que se resuelven con el texto en cuestión»(D.C.; 1986, p. 120)

En esta perspectiva, hasta hace muy poco tiempo, se sostenía que la introducción de la lectura debía realizarse antes que la actividad de la escritura.

Esta corriente continúa vigente en la actualidad. Alegría, uno de sus referentes, sostiene: que para aprender a leer es necesario identificar todas las palabras que el lector conoce oralmente. (Alegría, J.; 2010; p.39).

Dice el autor:

La diferencia fundamental que distingue al que sabe leer del que no sabe leer es la capacidad de atribuir sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase. Los demás conocimientos sintácticos y pragmáticos son indispensables para saber leer, pero no son saber leer, sino conocer la lengua en que se lee. (...) En el mal lector, la identificación de palabras funciona mal y por esta causa se reduce inevitablemente a la comprensión de textos (Alegría, J.; 2010; p.39)⁴⁹.

Dentro de esta perspectiva teórica, existen debates internos en torno a la reflexión fonológica y la adquisición de la lectura. Torres y Castedo (2012) distinguen los distintos tipos de relaciones que pueden plantearse entre C.F. y escritura:

Desde el punto de vista teórico puede argumentarse que la habilidad para realizar la escritura fonológica de las palabras habladas facilitaría al niño el descubrimiento del principio alfabético. El argumento contrario es que el contacto con la escritura alfabética provee conocimientos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, que complementa el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y recepción del habla. La tercera posibilidad es que la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se desarrollen en forma recíproca.

Trabajos pertenecientes a esta última postura son los del equipo de investigadoras que dirige Ana María Borzone. que actualmente están muy difundidos en nuestro medio pedagógico.

⁴⁹ La cita fue extraída de Castedo, M. y Torres, M.; 2012; p. 628.

Estas autoras consideran que el aprendizaje de la lectura y el de la escritura se producen simultáneamente. En el trabajo *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, explican que las y los niños necesitan comprender las funciones sociales de la escritura y de la lectura, al mismo tiempo, que el sistema de escritura. Sin embargo, esta corriente considera que el reconocimiento de las palabras es un proceso básico que se necesita para poder comprender el texto. Dicen las autoras: «Las palabras son los *ladrillos* con los que se construyen los textos, cuyo reconocimiento abre las puertas a la comprensión. La única razón para aprender a leer y escribir palabras es poder comprender y producir textos escritos» (Borzzone y otras; 2011; p. 67).

Las autoras fundamentan la necesidad de automatizar el proceso de decodificación por la siguiente razón:

(...) Si el niño lee una palabra o dos (por ejemplo “Luis estaba”) y lo hace lentamente, cuando lee las siguientes (“nadando en el lago”) ya no recuerda quien estaba nadando. No puede establecer relaciones entre palabras, por lo que no comprende lo que lee. (Ídem; p. 77)

Para ellas, la habilidad de reconocer palabras rápidamente requiere el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica (saber cuál es la relación que existe entre los fonemas y grafemas), lo cual implica un esfuerzo organizado por parte de las y los docentes.

Ana María Borzzone y Sandra Marder, en otro trabajo, enfatizan que «las habilidades de conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura» (Borzzone, A. M. y Marder, S.; 2015; p.33).

Explican, también, que las y los lectores expertos procesan todas las letras en forma simultánea y, al hacerlo, activan su significado y su función sintáctica. Las palabras reconocidas permanecen almacenadas en la memoria de trabajo (MT) hasta que el bucle o lazo fonológico retiene la información verbal y «(...) establece relaciones entre las palabras y va formando una representación mental del significado del texto» (Borzzone, A. M. y Marder, S.; 2015; p.28).

En esta perspectiva, la importancia de hacer automático el proceso de reconocimiento de las palabras se debe a que la MT tiene una capacidad limitada

para retener información. Diversos autores –García Madruga, J.A.; Gutiérrez Martínez, F. y Vila Chávez, J. O. (2012) y Carretero, M. (2011)– señalan que la capacidad de la memoria de trabajo es de 7 + 2 unidades y que, si el sujeto agrupa estas unidades en unidades más grandes, puede operar con una mayor cantidad de información para almacenarla en su memoria permanente o a largo plazo.

A.M. Borzone y S. Marder especifican:

El sistema cognitivo humano puede realizar varias y complejas operaciones en forma simultánea, pero como sus recursos son limitados, si una operación demanda muchos recursos, las demás operaciones o procesos se deterioran (Borzone, A. M. y Marder, S.; 2015; p.30).

Por su parte, Vernon señala que esta corriente también ha sido denominada como “«(...)Code *emphasis*» (o «énfasis en el código»)⁵⁰. (Vernon, S.; 2004a, p. 207)

En la misma se considera que:

(...) es indispensable que los niños puedan comprender cómo funciona el sistema de escritura alfabético, en donde generalmente cada letra representa un sonido de la lengua oral. Para lograr que los niños entiendan que cada letra corresponde a un fonema, es necesario que puedan “manipular” (identificar, segmentar, omitir o cambiar de posición los sonidos de la lengua oral”. En palabras de Liberman y Liberman (1992, p. 439), el objetivo de la enseñanza inicial de la lectura y de la escritura es “transferir las maravillas de la fonología del habla a la escritura (...)” (Vernon, S.; 2004a; p. 207).

La autora resalta que en esta perspectiva la enseñanza debe ser gradual:

lograr que los niños sean capaces de leer historias simples donde haya palabras de alta frecuencia y de representación ortográfica regular en el primer y segundo grado, leer con mayor fluidez historias simples conocidas a partir de la consolidación de la decodificación, el reconocimiento de palabras y el uso del significado durante el segundo y el tercer año, leer para aprender algo nuevo, para recabar información y para experimentar sentimientos a partir de textos

⁵⁰ Destacado por la autora.

que incluyan vocabulario y sintaxis desconocido (desde cuarto grado hasta final de la secundaria), leer teniendo en cuenta varios puntos de vista (preparatoria) y, finalmente, leer para crear nuevos conocimientos y tomar una posición propia (universitarios) (Vernon, S.; 2004a;p. 210).

Desde la misma perspectiva, A.M. Borzone y colaboradoras (2011) también recomiendan a las/os docentes que conozcan los distintos tipos de complejidad que tienen estas habilidades para poder proponer una progresión en las situaciones de enseñanza. Consideran que los avances en el aprendizaje dependen de la calidad de la intervención pedagógica y subrayan que, para escribir cualquier palabra, resulta necesario desarrollar una conciencia fonológica que permita utilizar una estrategia analítica; es decir: deslindar sonidos y relacionarlos con las letras que los representan.⁵¹

3.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA PERSPECTIVA DE LOS C.B.C (1995)

En el documento de los C.B.C. de 1995 también se concibe que la enseñanza de la lectura es necesaria para que las alumnas y alumnos puedan acceder tanto a «saberes y conocimientos» (C.B.C; 1995; p. 31) así como a la expresión de emociones y deseos personales.

Tal como ya se ha dicho, en la perspectiva de este documento se espera que las y los alumnos internalicen modelos textuales y puedan «responder activamente a partir de determinado propósito de lectura, a las exigencias que cada texto plantea, reconocer o atribuir coherencia a un texto, detectando los procedimientos de conexión y adecuación a un contexto comunicativo» (C.B.C., p. 31).

En relación con esto, se produce una ruptura respecto al diseño curricular anterior porque, en lugar de manipular palabras, se concibe que:

Desde el inicio en el Primer ciclo de la E.G.B.⁵², la lectura supone una apropiación activa de significados a través de la manipulación de textos

⁵¹Los primeros trabajos de conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura y escritura en español fueron desarrollados por Borzone, A. M. y equipo (1983).

⁵² Se refiere a la Educación General Básica

completos, coherentes, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo determinado (C.B.C; p. 32)

Sin embargo, en ambos documentos encontramos algunas continuidades. Entre estas, la principal es la concepción subyacente de la conciencia fonológica (C.F) que puede observarse cuando afirman que «el aprendizaje de la lectura requiere la apropiación del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra». (C.B.C.; p. 31),

Respecto a esto, enuncian que uno de los contenidos del bloque de la «Reflexión acerca de los hechos del lenguaje» es:

Reconocer las distintas unidades del sistema: el fonema como unidad de la lengua oral, el grafema como unidad de la lengua escrita, la sílaba, la palabra, la oración y el texto; y las relaciones entre ellas.

En relación a los fonemas y grafemas, serán contenidos que deben desarrollarse en la EGB: el alfabeto, la correspondencia entre grafemas y fonemas, y su relación con las variedades lingüísticas regionales y las normas ortográficas de la lengua escrita. (C.B.C; p. 34)

En este documento, también aparece la noción de «código» que es un concepto distintivo de la corriente de conciencia fonológica (C.F.).

Siguiendo a Olson (1998), esta concepto hace referencia a «que la escritura es un dispositivo gráfico para transcribir el habla»; «que simplemente refleja, (en un sentido especular) las unidades previamente establecidas» (Ferreiro, E; 2002; p.160).

La concepción de escritura como un «código», tal como veremos en el próximo apartado, es cuestionada en el D.C. actualmente vigente.

3.3. EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA (2004).

El enfoque del D.C. actualmente vigente comienza enunciando que el propósito del primer ciclo es el formar practicantes de la cultura escrita.

Para lograr que todas y todos sean «lectores competentes, autónomos y críticos, así como (...) “escritores” –en el sentido de “personas que escriben”- (...) se requiere que «[el primer ciclo] (...) lejos de limitarse a la “alfabetización inicial” entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y escritura, (...) permita (...) a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el momento que ingresan a las aulas» (D.C., 2004; p. 359)

Esta concepción se fundamenta en las investigaciones psicolingüísticas que de acuerdo a lo que señalan distintas investigadoras, empezaron a discutir con la conciencia fonológica a partir de la década de 1970 (Fusca, 2012; Kuperman, 2014).

Desde esta perspectiva se considera que la lectura y la escritura son dos actividades paralelas que se utilizan para transmitir comunicación.

La lectura es concebida como una actividad que está destinada a darle sentido a un texto. Refiriéndose a esto, explica Goodman: «No hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente un único (...) proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad que este proceso es utilizado» (Goodman, K; 1991; p.16).

De acuerdo a lo que hemos apuntado en el marco teórico, Goodman sostiene que la lectura es un proceso transaccional, en el que intervienen el texto, el escritor y el lector. Respecto al papel que juegan las y los lectores, enfatiza «toda lectura es interpretación» (idem, p. 18) y que la misma puede variar de acuerdo al propósito que tenga el lector o lectora en cada caso.

Por su parte, Smith explica que hay dos aspectos necesarios para que una persona pueda leer. Una de ellas es la *información visual*, que define como la «(...) información que va de los ojos al cerebro»(Smith, F.; 1995; p.16) y una *información no visual*, como el lenguaje y un cierto conocimiento sobre el tema que se está leyendo. La información no visual es necesaria para poder interpretar lo que está escrito.

Desde esta perspectiva, Smith dice:

La razón por la cual la distinción entre información visual y no visual es tan importante, se puede plantear sencillamente: -hay una relación recíproca entre

ellas. Dentro de ciertos límites, uno puede intercambiarlas. Entre más información no visual esté disponible detrás de los ojos, menos información visual se requiere. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere.

Ahora tenemos una razón por qué la lectura puede ser tan difícil para los niños, independientemente de la habilidad real para leer. Ellos pueden tener poca información no visual relevante. (...)

Todos debemos leer para aprender a leer y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector "completo" La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil. (Ídem; p.17 y 21).

Es por esta razón que María Claudia Molinari subraya que resulta imprescindible que las y los docentes realicen intervenciones para permitir que las y los niños anticipen qué tipo de información tiene el texto

Explica la autora

En estas situaciones, el maestro interviene expresamente bajo la intención de favorecer el proceso de coordinación de informaciones entre lo que los niños saben, los datos provistos por el texto y aquellas informaciones aportadas por el contexto en el cual se inscribe. (Molinari, M.C.; 1999; p. 64)

En otras palabras: la lectura debe proponerse en un contexto verbal en el que las y los pequeños lectores puedan echar mano a otro tipo de información; evitando que queden «solos frente a las letras» (ibídem)

Otro de los fundamentos del D.C. actualmente vigente es el de didáctica constructivista.⁵³ Desde esta perspectiva se considera el proceso evolutivo que atraviesan las y los niños en la construcción del sistema de escritura⁵⁴

Varios trabajos han demostrado que las/os niñas/os construyen ideas sobre el sistema de escritura y sobre lo que puede leerse en los textos escritos. Las

⁵³ Nos hemos referido sobre esta concepción en el punto 1.2 del marco teórico.

⁵⁴ Como ya se ha señalado, la obra de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky Teberosky (1979) inauguró la comprensión sobre el proceso que atraviesan las niñas y los niños cuando están aprendiendo a leer.

hipótesis que elaboran son originales y no siempre coinciden con los saberes que tenemos las y los adultos. (Ferreiro, E. Teberosky, M.1979; Ferreiro, E. 1986; 2003; Vernon, S. 2004b; Rodríguez, B. 2004 y Fusca, C.2012, entre otras/os).

En esta perspectiva, se considera que:

(...) los niños aprenden a partir de lo que saben. Lo que saben es lo que les permite hacer relaciones, de tal manera que puedan encontrar, a partir de ellas lo que no saben. Encontrar conflictos y limitaciones es lo que va a causar que el niño modifique sus hipótesis para construir nuevos conocimientos (...).

La idea es que, a partir del nivel de desarrollo de cada niño, el o la docente le pida que se esfuerce por encontrar algo nuevo y utilizar información conocida en un contexto nuevo, sin pretender que corrija todo o que llegue de manera inmediata a la convencionalidad (...).

(...) la visión constructivista plantea que el docente debe intervenir en el aprendizaje de manera exigente (Vernon, S.; 2004a; p. 221).

En síntesis: en el D.C. actualmente vigente, la lectura se concibe como una práctica social que se utiliza con propósitos comunicativos definidos y supone un proceso de interacción entre el autor, el texto y el lector, con lo cual se estaría cuestionando, de acuerdo a M. Castedo, «(...) la presunción (ampliamente difundida) que subyace en la afirmación (de que) la capacidad de leer constituye algo así como la llave que abre las puertas de cualquier texto en cualquier circunstancia» (Castedo, M.;1999; p. 85).

Efectivamente, en el D.C. de 2004 se propone que las niñas y los niños sean considerados desde el inicio de la escolarización como «(...) lectores plenos, evitando colocarlos en posición de “descifradores” o “sonorizadores de textos”» (D.C.; 2004; p. 377), capaces de poner en acción sus conocimientos sobre el texto y el contexto.

En consecuencia, se prefiere trabajar con textos reales con una intención comunicativa y una forma definida porque «la gente sea pequeña o sea adulta, no lee por leer ni escribe por escribir, sino que lee y escribe con un propósito determinado» (Alvarado y Vernon; 2004a; p. 261).

En base a esto, se cuestiona:

la visión conductista del aprendizaje (...) [aun] vigente en la escuela[,] [sostiene que] el proceso de aprendizaje evoluciona de lo “simple”⁵⁵ a lo “complejo”⁵⁶; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando, por supuesto por los más simples. (Lerner, D.; 2001; pp., 120 y 122)

No obstante esto, en este D.C. se contempla que «(...) en el primer ciclo(,) las prácticas de lectura y escritura adquieren características específicas porque los niños están aprendiendo a actuar como lectores y escritores al mismo tiempo que están intentando comprender el sistema de escritura» (D.C; 2004; pp. 361)

Al hablar de «sistema», se produce una ruptura respecto con la concepción de «código» que era distintiva en los D.C. anteriores⁵⁷

Siguiendo a E. Ferreiro (1986), ambos conceptos difieren en sus fundamentos y tienen consecuencias didácticas que pueden ser dramáticas.

Si se concibe a la escritura como un sistema de representación, se considera que la «representación X no es idéntica a la realidad R que representa» (Ferreiro, E., 1986; p.10)

Para ser una representación, X debe poseer « (...) algunas propiedades y relaciones propias de R» y excluir otras (ibídem)

Explica la autora:

(...) La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones: el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los elementos y las mismas relaciones (...). Por ejemplo, en la transcripción en código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras convierten en secuencias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en

⁵⁵ Destacado por la autora.

⁵⁶ Destacado por la autora.

⁵⁷ El cuestionamiento a la concepción de «código» ha sido desarrollada en el marco teórico. Ver punto **1.6. El sistema de escritura**

correspondencia bi-unívoca. No aparecen “letras nuevas” ni se omiten distinciones anteriores. (Ídem; p. 10 y 11)

De acuerdo a lo que señalan Kaufman, A. M y Lerner, D.; 2015a, esta relación biunívoca no siempre se cumple en nuestro sistema de escritura porque si bien éste se rige por el principio alfabético, hay distintas letras que sirven para representar a un mismo fonema y viceversa.⁵⁸

Por otra parte, tal como hemos enunciado en el marco teórico, existen distintas cuestiones que son propias de la escritura y que no están destinadas a representar aspectos del habla. Ejemplo de ello es la separación entre palabras, el uso de los signos de puntuación y el uso de mayúsculas⁵⁹

Refiriéndose a esta distinción, E. Ferreiro señala que si se concibe la escritura como un sistema, se tiene en cuenta que las y los niños tienen que atravesar un proceso que les permita comprender cuál es la relación entre lo real y lo que está representado en el sistema

Esta distinción es fundamental y nos lleva a las dos situaciones didácticas fundamentales que se proponen para enseñar la práctica de la lectura: la «*lectura del maestro*» y «*la lectura de los alumnos por sí mismos*»⁶⁰

A continuación, describiremos los aspectos característicos de cada una de estas.

3.3.1. LA LECTURA DE LAS Y LOS MAESTROS.

D. Lerner sostiene: «La lectura del maestro resulta de particular importancia en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos» (Lerner, D.; 2001; p. 53).

Y en otro trabajo, también junto con Kaufman, sostiene:

Si leer es comprender un texto –jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, etcétera–, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro, como así también

⁵⁸ Entre estas, encontramos la «c», que suena como «s» si es acompañada por la «e» o por la «i»; como «ch» si es acompañada por la «h» y como «k» si es seguida de la «a», la «o» y la «u»; algunos fonemas se pueden representar con más de una letra. Por ejemplo: la «g», y «j»; «z» y «S» y «C»

⁵⁹ Ver el punto 1.6 del marco teórico

⁶⁰ Estas denominaciones han sido utilizadas por los didactas que se inscriben en esta corriente pedagógica. Estas prácticas pueden ser desarrolladas tanto por mujeres como por varones.

comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído. A través de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas (Kaufman, A. M. y Lerner, D.; 2015a; p. 16).

Carmen Fusca (2012) en la misma línea explica:

La lectura por parte del maestro posibilita mayor contacto con la lengua escrita del que tendrían los niños, si solo dependiera de la lectura que pueden hacer por sí mismos aun cuando ya lean de manera convencional. Pueden acceder a textos más largos, más complejos y difíciles (...)

El valor de la lectura por parte del maestro muchas veces es minimizado porque se supone que para aprender a leer hacer falta practicar y si un niño no lee mucho por sí mismo no progresará como lector. Sin embargo, los niños aprenden mucho sobre la lectura, sobre el lenguaje escrito, sobre diversos temas y potadores de textos escuchando a otros leer (Fusca, C.; 2012; pp. 83 y 84).

3.3.2 LA LECTURA DE LAS Y LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS.

Tal como han señalado diversas autoras, para muchas/os docentes es difícil imaginar cómo hacer para que las/os niñas/os lean por sí mismas/os cuando aún no saben leer convencionalmente. (A. M. Kaufman y D. Lerner, 2015a; C. Fusca, 2012; D. y M.C. Molinari, 1999, entre otras/os).

Sin embargo, se ha demostrado que pueden interpretar lo que está escrito coordinando informaciones de diversos tipos (información del contexto, portadores, imágenes) «mientras intentan descubrir las características alfabéticas del sistema de escritura». (Fusca, C.; 2012; p. 89).

A continuación, analizaremos la forma en que se han presentado estas dos situaciones didácticas en las clases observadas y trataremos de identificar los lineamientos curriculares en los que se fundamentan las mismas. En esta tarea, tal como planteamos más adelante, procuraremos identificar qué se ha enseñado en cada caso y las tensiones que se fueron presentando.

3.4 SITUACIONES DE LECTURA EN LOS GRADOS OBSERVADOS.

Para realizar el análisis sobre la enseñanza de la lectura en los grados observados, hemos agrupado a las/os maestras/os en cuatro grupos de acuerdo al propósito, que según nuestra interpretación, perseguían en sus clases.

A continuación, describiremos brevemente las características en base a las cuales hemos decidido formar los grupos:

3.4.1. DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.

Las/os docentes del primer grupo se caracterizan por leer diversos textos del mismo género literario a lo largo de las clases. Estas/os maestras/os estuvieron realizando proyectos educativos además de implementar otro tipo de modalidades didácticas.

Respecto a esta forma de organizar la enseñanza, es importante subrayar que los proyectos tienen una importancia destacada en el D.C. de 2004 porque «(...) permite(n) articular los propósitos didácticos –cuyo cumplimiento es en general mediato– con propósitos comunicativos que (...) [tienen] un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela» (Lerner, D.; 2001; p. 33).

De acuerdo a D. Lerner, los proyectos se caracterizan por tener una duración prolongada en el tiempo y por orientar sus acciones a una finalidad compartida que es valiosa en sí misma. Esta puede ser «(...) grabar un casete de poemas para enviar a otros niños o una emisión radial (...)» (Lerner, D; ibídem).

Al prolongarse en el tiempo, las niñas y los niños pueden ejercer una modalidad de lectura particular y, en consecuencia, aprenderla.

Delia Lerner explica esto con las siguientes palabras:

(...)esta modalidad organizativa (...) se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber. Es así como se hace posible evitar la yuxtaposición de actividades inconexas –que abordan aspectos también inconexos de los contenidos– y los niños tienen oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello, para establecer relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo. De ese modo, al evitar la parcelación que desvirtuaría la naturaleza

de las prácticas de lectura y escritura, se hace posible que los alumnos reconstruyan su sentido (Lerner, D.; 2001; pp. 34 y 35).

En estos cursos, se seleccionaron textos de circulación social; lo cual -de acuerdo a varias autoras- resultó adecuado para poner en práctica la modalidad de lectura que es requerida para un propósito comunicativo particular (Vernon, S.;2004a y Rodriguez, B. ;2004); Lerner, D; 1996, y otras/os)

3.4.2 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS.

Las y los maestros de este grupo leen algunos textos con la finalidad de enseñar las características superestructurales de los mismos.

Así, por ejemplo, M4 lee narraciones o cuentos para identificar las partes de la narración (R. De C de M4 N°1, N°2, N° 3 y N° 4)

Al perseguir este tipo de propósitos, las/os docentes no se ocupan de transmitir cuál es el propósito comunicativo de éstos ni en qué condiciones pueden leerse los mismos. Respecto a esto, cabe aclarar que si bien en algunas oportunidades explican en qué situaciones puede optarse por estas lecturas, el propósito sólo es enunciado; nunca puesto en práctica.

Otro aspecto a destacar es que la enseñanza de la tipología de cada texto en particular se realiza, generalmente, en una única clase. Con demasiada frecuencia, hemos observado que la lectura de un tipo textual es independiente a lo que se trabaja en las clases siguientes.

Este grupo de docentes basa su enseñanza en el uso del libro de textos ya que, de acuerdo a lo que señalan D. Lerner (1996) y Castedo (1999) los mismos resultan extremadamente adecuados para esto porque imponen una única manera de leer.

3.4.3 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN FORMA PARALELA A LA ENSEÑANZA DE LENGUA.

Este grupo de docentes yuxtapone las lecturas que están destinadas a enseñar la práctica de la lectura y las que se utilizan con el propósito fundamental de enseñar contenidos gramaticales.

Hemos observado que en estas cursos conviven los textos de circulación social y los que han sido extraídos de los libros escolares con un funcionamiento paralelo⁶¹; aun cuando muchas veces y como analizaremos un poco más adelante, esto sea la causa de algunas tensiones.

3.4.4 DOCENTES QUE LEEN PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA.

En nuestro trabajo de campo encontramos una sola maestra que leyó textos para enseñar gramática.

Contrariamente a lo esperado, encontramos que la selección de los mismos se basó mayoritariamente en textos de circulación social; aunque también hubo algunas lecturas extraídas del libro de textos. No obstante, en todos los casos, las lecturas se utilizaron para enseñar contenidos gramaticales.

En esta concepción de enseñanza, identificamos que las lecturas fueron seguidas de preguntas destinadas a testear si las y los niños habían comprendido adecuadamente lo leído.

3.4.5 CUADRO QUE MUESTRA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES DE ACUERDO AL PROPÓSITO CON EL QUE REALIZAN LAS LECTURAS.

⁶¹ En estos cursos hemos observado que al leer cuentos de cuentos o textos de circulación social, las/os docentes intentan mostrar los quehaceres propios que realizan las y los lectores en su vida social; mientras que recurren al libro de textos para enseñar contenidos gramaticales y normas ortográficas

Docentes que leen para enseñar las prácticas del lenguaje	Docentes que leen para enseñar las características de los textos	Docentes que leen para enseñar las prácticas del lenguaje en forma paralela a la enseñanza de Lengua	Docentes que leen para enseñar gramática
M1 (docente de 1er grado) M2 (docente de 2do grado) M3 (docente de 3er grado)	M4 (docente de 2do grado) M5 (docente de 3er grado) M8 (docente de 1er grado) M9 (docente de 2do grado) M11 (docente de 3er grado) M12 (docente de segundo grado)	M6 (docente de 2do grado) M7 (docente de 2do grado)	M10 (docente de 3er grado)

3.5. ¿QUÉ ENSEÑARON LAS Y LOS MAESTROS DE CADA GRUPO? REFLEXIONES EN TORNO A SU RELEVANCIA E IDENTIFICACIÓN DE ALGUNAS TENSIONES QUE SE PRODUCEN.

3.5.1. LAS/OS GRADOS EN LOS QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

En los cursos observados, encontramos que M1 y M3 han estado trabajando con proyectos de brujas.

M1 realizó una especie de galería en la que las niñas y niños fueron construyendo las características de este personaje prototípico y M3⁶² leyó diversos textos para concluir con la escritura de un cuento de brujas o brujos que tuviera un final feliz a favor de esta/e.

⁶² En las clases observadas de M3, la maestra lee un capítulo de *Las brujas*, novela de R. Dahl que están leyendo. Pero también relee un fragmento de *Hansel y Gretel* que recuerdan en un intercambio de lectoras/es (R. de C. N° 3) y hace referencia otro fragmento de Blancanieves que las/os niñas/os conocen de memoria (R. de. C. N° 3 de M3, p. 4) En este curso, las niñas y niños deben leer por sí mismas/os *Basilisa*

De esta forma, pudieron mostrar y, en consecuencia enseñar, que a través de la lectura de cuentos tradicionales y obras destacadas del campo de la *Literatura Infantil y Juvenil*, podían sumergirse en otros universos posibles y descubrir el goce estético; además de conocer lo que constituye una parte de nuestro patrimonio cultural.

Siguiendo a Laura Devetach, conocer «los textos compartidos [forman parte de] (...) una trama común que de alguna manera nos respalda (...); nos da la noción de pertenencia, de “venir con un pan debajo del brazo”» (Devetach, L.; 2008; p. 38).

Este fue el fundamento del proyecto que realizó M1. Así lo expresa en la entrevista:

El cuento tradicional (...) en la escuela no pued(e) faltar, como para que los pibes puedan entender después todos los cuentos de los escritores de ahora, con los guiños que hacen algunos autores, tienen que tener leído lo otro; si no se quedan sin entender eso (E. de M1; p. 1)

Con la lectura de diversos cuentos tradicionales, M1 permitió que las y los alumnos puedan identificar las diversas características que el personaje prototípico «brujas» puede admitir: «(...) pueden ser (...) buenas, cariñosas, muy malas y pueden estar « ofendidísimas y muy enojadas» (R. de C. N° 2 de M1, p. 3 y 4)]

Pero también, en el caso de 3er grado a cargo de M3,- que aun cuando se desarrolló en otra escuela- pudieron contraponer, «las brujas de los cuentos contemporáneos» a la de los cuentos tradicionales⁶³. A las primeras-«brujas de verdad» las describieron como «(...) personas normales (...) señoras con guantes, pelucas, con zapatos. Tienen peluca, pero ¡jojo!; son calvas (...)» (R. de C. N° 2, p. 5 y 6 y R. de C. N° 4 p.4).

Este grupo de maestras/os, al proponer un recorrido por diferentes textos similares y al ir estableciendo relaciones intertextuales entre los mismos, fue capaz de enseñar cuáles son las características distintivas del género literario que estaban

⁶³ En este curso leyeron Las brujas de Roald Dahl; pero también leyeron cuentos tradicionales con los que pudieron establecer relaciones intertextuales y contraponer las características distintivas del personaje prototípico

leyendo. Efectivamente: Bautista, en un intercambio de lectoras/es que realizan con su docente, señala que es terrible que «*apenas ten(és) ocho años se muere tu mamá*». En esta oportunidad, M.3 comparte la apreciación y destaca algunas características que son propias de este tipo de cuentos tradicionales: «*Se muere la mamá, hay una madrastra que es mala*» (R. de C. de M3; p. 2). Luego, explica: «*Lo que tienen los cuentos tradicionales es que hay personajes que son malos durante todo el cuento*» (y que) «*hay alguien que sale ganando y alguien que sale perdiendo*» (R. de C. N° 3 de M3; p. 6).⁶⁴

Otro aspecto a destacar es que gracias a la discusión entre lectoras/es que establecieron las/os niñas/os entre sí y con sus maestras/os es que pudieron intercambiar las distintas interpretaciones que fueron construyendo.

Para esto, ejercieron el quehacer lector de *re/leer* que utilizaron con distintos propósitos: «(...) para asegurarse que estaban entendiendo bien, volviendo atrás en el texto; releendo las partes que genera(ba)n dudas o en las cuales el lector cree descubrir una contradicción en el texto (...) o (...) entre la información que se está construyendo y la información que se va encontrando» (D.C. 2004; p. 375).

En las clases observadas, lo pusieron de manifiesto cuando surgieron dudas sobre el personaje (R. de C. N° 1; p. 3) o cuando no recordaron una parte del relato (R. de C. N° 1 de M1, p. 5 y R. de C. N° 3 de M3, p. 5)

Este tipo de acciones que están incluidos en el quehacer de «autocontrolar [y] monitorear la interpretación del texto» (ibídem) en el D.C. de 2004, se fundamentan en la concepción psicolingüística que sostiene que la actividad de las y los lectores está centrada en construir sentido.

Desde esta perspectiva, tal como sostuvimos un poco más arriba, se considera que no hay una única interpretación posible del texto y que ésta es resultado de un proceso transaccional.

Refiriéndose a esto, explica Dubois:

⁶⁴ En sus clases, M3 también enseña cuál es la diferencia entre novelas y cuentos (r. de C. N° 2 de M3, p. 2 y 3)

De acuerdo a Rosenblatt “no hay un significado absolutamente correcto en el texto”: el mismo puede tomar distintos significados en transacciones con distintos lectores o aun con el mismo lector en diferentes contextos o momentos (...). La naturaleza de la transacción impide pensar en términos de un significado “absoluto” o “correcto” que sea inherente al texto, lo cual no implica sin embargo un total relativismo sino tan solo la posibilidad de admitir interpretaciones alternativas sobre la base de criterios de validez compartidos.” (Dubois, M. E.; 2006; p. 68).

Desde estas perspectiva, para enseñar a leer, esta autora destaca «(...) la importancia de la reflexión y discusión; (porque es) al hablar sobre la lectura que se brindan oportunidades (...) de contrastar interpretaciones, de confirmarlas o rechazarlas sobre la base de las evidencias textuales». El intercambio entre lectoras y lectores permite además conocer la forma en que otras/os interpretan las mismas obras. Así, la/el alumna/o. puede llegar, «(...) a descubrir sus propios hábitos de selección, síntesis y a ser más consciente y crítico de sus propios procesos como lector» (Rosenblatt, L.; 1994; p. 1083 citado por Dubois, M. E.; 2006: pp. 72 y 73⁶⁵).

María Eugenia Dubois (2006) subraya la importancia que tiene poner en escena estos quehaceres cuando explica que enseñar a leer es diferente «a educar en la lectura»

Dice Dubois:

educar en la lectura (...) es, además, crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y explore todas las posibilidades que (...) le brinda(...), yendo al encuentro del conocimiento, la emoción, el sentimiento, el placer estético. (...) Ciertamente es que la palabra enseñar tiene un sentido más amplio del que comúnmente le damos. Además de hacer que alguien aprenda algo, enseñar tiene otra acepción que es *mostrar o demostrar*⁶⁶ algo a alguien. La actividad educativa está llena de demostraciones, querámoslo o no, los maestros y el niño aprenden a través de ellas muchas cosas de las que ni él ni nosotros somos conscientes. Enseñamos, en este sentido, cuando tratamos de

⁶⁵ La cita de Rosenblatt le corresponde a Dubois.

⁶⁶ Destacado por la autora

comunicar no sólo un conocimiento, sino también la forma de utilizarlo (...)
(Dubois, M. E.; 2006; p. 47).

Además de ponerlos en acción y mostrar estos quehaceres, es muy importante tal como señala D. Lerner (2001) que la o el docente se abstenga de dar su opinión para impulsar que las y los niños fundamenten las propias y puedan validarlas; debido, fundamentalmente a que ellas/os están destinadas/os a dejar de ser alumnas/os y deberán moverse solas/os en la comunidad de lectura.

Al respecto, dice la autora:

se debe capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar al texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error producido por ellos mismos.; (lo cual exige) brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de lectura (Lerner, D.; 1996: p.18).

No obstante, de acuerdo a la autora, la/el docente lejos de permanecer pasiva/o puede realizar intervenciones destinadas a que las y los niños consideren informaciones relevantes y reparen en algunos aspectos que les había pasado inadvertidos.

Un ejemplo de este tipo de intervenciones pudo verse claramente en el curso de M3 cuando llamó la atención sobre un párrafo que decidió releer:

M3 dice:- *Vieron que en el último párrafo, la abuela dice lo siguiente (...)*
(interrumpe y llama la atención de los niños).

La maestra anuncia: *“Escuchen, lo vuelvo a leer: Una bruja nunca haría la tontería de trepar por las cañerías y entrar en la casa de alguien ¿Por qué piensan Uds. que para las brujas es una tontería trepar por las cañerías y entrar en la casa de alguien?”*

Un niño da una respuesta inaudible y la maestra retoma lo leído. Dice:-
“Volvemos a Una nota sobre las brujas. Decían algo que las brujas andaban en escobas y volaban sobre las ventanas?”

Niñas/os:-(Contestan a coro) *“¡¡¡¡¡Nooooo!!!!!!”*

M3:- *“¿Qué decía sobre las brujas?”*

Niño: -“Decía sobre lo que pueden hacer las brujas”

M3: -“Pero, a ver:, ¿hablaba de las escobas, de los sombreros...?”

A ver: Una nota sobre las brujas ¿Qué decía sobre los sombreros ridículos y los palos de escoba?”

Niño: -“Que eran ridículos”

M3: -“¿Por qué eran ridículos? Según este libro, ¿Cómo son las brujas?”

Nene: - “que eran personas normales” (R. de C. N° 2 de M3; pp. 4 y 5).

Otro quehacer lector, relacionado con el propósito de construir sentido y que se puso en práctica en este grupo de docentes, fue el de realizar inferencias para «construir significados globales a partir de relaciones léxicas» (D.C.; 2004; p. 373). Esto queda demostrado en el siguiente fragmento de clase:

La maestra pregunta si saben qué quiere decir orgullosa Como las/os niñas/os no saben, vuelve a leer. “La madrastra era una mujer hermosa, **pero** orgullosa y soberbia” Pide que presten atención a ver si se dan cuenta) (Enfatiza “**pero**”⁶⁷ y vuelve a leer la frase un par de veces)

La maestra pregunta: -“Bella ¿es algo bueno o algo malo? No dice buena y orgullosa y soberbia. ¿Qué querrá decir ese “**pero**”? Pone otros ejemplos en los que utiliza la conjunción adversativa.

La maestra, al final, dice qué quiere decir “orgullosa” y “soberbia” (R. de C. N° 1 de M1; p.6).⁶⁸

La decisión didáctica de inferir los significados de las palabras a partir del sentido que tiene el texto se pone de manifiesto cuando M1 se refiere a la necesidad de

(...) que empiecen a leer por contexto, que empiecen a inferir por contexto. Si después tienen que recurrir al diccionario, bueno, recurrís; pero no es tan importante eso (...) (porque si no) los chicos cortan, cortan, cortan, a cada rato de la lectura cortan. “¿Qué quiere decir?”; ¿Qué quiere decir, esto?” O en un problema de matemática, cortan. “Qué quiere decir efectivo” (E. de M1; p. 4).

De acuerdo a lo que enseña esta maestra, la necesidad de inferir significados, se vuelve imprescindible para poder leer lecturas literarias porque en los cuentos se

⁶⁷ El resaltado aparece en el R. de C. El mismo está destinado a especificar que la maestra ha enfatizado esta palabra al leerla

⁶⁸ En este curso también ejercen este quehacer lector cuando analizan las relaciones léxicas cuando analizan palabras del mismo significado: «malvada» y «mala» (R. de C. N° 1 de M1, p. 6)

utilizan palabras complicadas «*que uno no usa, pero que aparecen en los cuentos*»(R. de C. N° 1, p. 7)

La intencionalidad didáctica de enseñar el lenguaje que es propio al de los cuentos se pone de manifiesto en la entrevista:

Hay que empezar a marcar (...) que hay un lenguaje diferente y que ese es el lenguaje de los cuentos; para que ellos lo empiecen a aplicar en sus escrituras. Y cuando se propone escribir algo, siempre, cuando hicimos la renarración de Blancanieves que lo hicieron en grupos, yo todo el tiempo les decía: “Ojo, cuando ustedes vayan a escribir el cuento de Blancanieves, fijéense, tienen que poner las palabras que dicen en los cuentos porque en los cuentos dice: “Era una niña muy bella...” No dice, como ustedes hablan: “¡Qué linda que estás; que te hiciste las colitas; que tenés dos moños!” (E. de M1; p.3).

M1 se refiere específicamente a esto en una de sus clases, cuando en forma de chiste, pregunta a las/os niñas/os:

(...) si en los cuentos dice todo lo que ella habitualmente dice: “Ariel, quedate quieto; Matías date vuelta, estás hinchando con Lucas. Guardá las cosas (...)” Explica: “En los cuentos, se habla de otra manera, ¿verdad?: Había una vez... una princesa...En los cuentos se habla de otra manera que a veces, uno no sabe qué quiere decir” (R. de C. de M1; p. 7).

Otra cuestión que se enseña al establecer relaciones intertextuales en el marco de estos proyectos, está relacionada con las diferencias y similitudes que existen en las distintas versiones del mismo cuento. Esto se ve claramente cuando hacen un intercambio de lectoras/es al finalizar la lectura de *La bella durmiente* en primer grado y analizan «(...)que en lugar de querer matarla una vez la quiso matar tres veces» (R. de C. N° 1 de M1, p. 3)

El análisis de las diferencias que analizan las niñas y niños en las distintas versiones cobra especial relevancia cuando leen cuentos basados en el mismo personaje, pero en distintos idiomas⁶⁹. Siguiendo a E. Ferreiro y L. Teruggi (2013), sabemos que este contenido de aprendizaje no es para nada menor, ya que, en

⁶⁹ En el curso de M1, en la clase N° 3 que ha sido observada M lee «*La computadora nueva de Winny*», pero antes de hacerlo, «retoma que estuvieron leyendo un cuento (...) [de la misma bruja] en inglés que presenta al mismo personaje con otras características -(R. de C. N° 3 de M1; p. 1)

un trabajo que realizan con distintas lenguas y escrituras en alfabetización inicial, encuentran que para las niñas y niños este personaje «(...) puede multiplicarse con facilidad»⁷⁰ (Ferreiro, E. y Teruggi, L.; 2013; p. 37).

Por último, debe señalarse que en estos cursos surgió la necesidad de recurrir a otro tipo de textos: las biografías.

Esto sucedió cuando se interesaron por la vida de Liliana Cinetto; de quien habían leído varias obras. Fue gracias a esta lectura, que las niñas y niños se dieron cuenta que no sólo a la autora le gustaban cosas parecidas a las que les gustan a ellas/os: «*leer y aprender cosas nuevas*» (R. de C. de M1, pp. 1); sino también qué tipo de información contiene este tipo de textos.

En el curso de M2, se, trabajó con un proyecto basado en la lectura del libro *Los traspies de Alicia Paf* de Gino Rodari que « (...) *lee[(n) durante] todo el año (...)*» (R. de C. nº 1 de M2, p. 3). Pero también leyeron otras obras de Rodari y aprendieron que éste tenía un estilo particular⁷¹

Esta intencionalidad didáctica es expresada por la docente:

Porque... la verdad es que me parecía que Gianni Rodari es un autor que aporta como humor a la literatura y creí que eso les podía interesar a los chicos, ¿No? Entonces, busqué entre lo que había y encontré Alicia Paf. Alicia Paf es recontra... que usa así como el humor, la ironía... ¿no? Y que no es tan común en libros para los chicos a veces. Y entonces me pareció que les iba a interesar. Lo mismo con cuentos para jugar. Son como cosas muy extrañas. No es un libro común, digamos. Entonces elegí primero el autor y después seleccioné los libros, digamos (...). Aparte ellos mismos, después de releer tres libros del mismo autor, ellos reconocen (...) su forma de explicarlo... bueno, por ejemplo... Siempre Gianni Rodari escribe sobre personas que tienen una vida normal y algo loco les pasa., viste. Como que escribe así, con mucha fantasía. Entonces las/os chicas/os, dicen: "siempre algo raro les pasa" Entonces, a mí

⁷⁰ Las autoras analizan que las niñas y niños interpretan que son distintos personajes- y no el mismo que aparece en el mismo cuento que es traducido en distintas versiones.

⁷¹ En la entrevista realizada, M2 informa que, a lo largo del año, ya leyeron *Cuentos para jugar y El hombrecillo de la lluvia* también de Rodari (E. de M2, p. 1)

me parece que es algo para destacar, ¿no? Que ellos reconozcan como el estilo que tiene (E. de M.2; p. 1 y. 2).

Por último, cabe destacar que en todos estos cursos observamos que al leer libros de circulación social, las/os maestras/os enseñan los elementos paratextuales que contienen los libros y qué tipo de información es esta. En la tapa puede encontrarse el nombre de la autora, la ilustradora y los títulos de la colección (R. de C. N°1 y N° 3 de M.1); además de los índices que están al final del libro y los glosarios (R. de C. N°2 de M3 y R. de C. N. °2 de M1, p. ·3)

La importancia de conocer dónde puede buscarse esta información resulta fundamental en la formación de lectoras y lectores para diversos propósitos: conocer, por ejemplo, quién es el/la autor/a de un libro o consultar el índice puede ser decisivo a la hora de elegir qué es lo que se va a leer; así como recurrir al glosario puede ser una estrategia imprescindible para comprender el significado de una palabra y poder construir sentido del texto que se está leyendo.

En este grupo de docentes, las y los niños también leyeron por sí mismas/os y tuvieron oportunidad de analizar cómo funciona el sistema de escritura.

Sin embargo, no debe olvidarse que tal como sostienen varias autoras, (Kaufman, A. M. y Lerner, D., 2015b; Castedo. M. Molinar, M. C.; 2008; Castedo; 1999, y otras) estas lecturas requieren de ciertas condiciones didácticas en el primer ciclo cuando «los niños (...) (además de estar) aprendiendo a actuar como lectores (...) están intentando comprender la naturaleza del sistema escritura (...)» (D.C., 2004; p. 361).

Respecto a esto, puede leerse en el D.C.

Los niños desarrollan anticipaciones cada vez más ajustadas cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado, buscando correspondencias entre lo que se cree o se sabe que está escrito y la escritura misma (Ibidem; 2004; p. 361).

A.M. Kaufman y D. Lerner (2015b) destacan la importancia que tiene leer textos memorizados en este período de alfabetización porque estas lecturas permiten establecer relaciones entre lo que está escrito y la emisión oral; permitiendo, por

esto, enfrentar problemas de diversos tipos, como «¿dónde dice?», «¿cómo dice?» y «¿qué dice?».(Castedo, M. 1999, p. 75) que llevan a considerar los índices cualitativos del sistema de escritura.

En las clases observadas, M1 de primer grado, ha propuesto diversas situaciones de lectura de este tipo. En el segundo registro de clase que ha sido observada, encontramos el siguiente fragmento:

Mientras las niñas y niños escriben que leyeron el cuento (...), M1 escribe un párrafo en el pizarrón para que lean (...)

Explica que lo va a leer primero ella:

ENTONCES TOCÓ CON SU VARITA MÁGICA A TODOS LOS QUE ESTABAN EN EL CASTILLO. DAMAS, CABALLEROS, CORTESANOS, CRIADOS, COCINEROS (...) CABALLOS Y PERROS.

Al leer, explica que puso este signo (refiriéndose al paréntesis con los puntos suspensivos) (...) para indicar que hay una parte que omitió.

Lo vuelve a leer varias veces y va señalando con el dedo cada palabra. Algunas nenas y nenes leen con la maestra.

Luego llama a la Ariel para ver si se anima a ver dónde dice “caballos” y pregunta desde dónde hasta dónde dice esta palabra. A continuación, la maestra pide que le indique cómo dice

El nene señala como se indica:

CABALLO

Ca ba llo

M1 enfatiza: “¡Muy bien Ariel!”

Vuelve a leer y pregunta quién quiere pasar. Todas/os están muy entusiasmadas/os.

Llama a Arnold para que señale “Perro”. El nene señala.

La maestra lo felicita. Dice: -“ Ayy, pero qué bien, ¿desde dónde hasta dónde?”

P ERROS
↓ ↓

Pe rros

Como se equivoca, algunas niñas y niños se ríen
M1, señalando con el dedo, repite:

PE RRO
“PPPEEE RROOO”

De esta forma logra identificar dónde termina.

Vuelve a leer mientras señala. Algunas niñas y niños van leyendo a coro.

Hace pasar a Luis a ver dónde dice “caballeros” y pregunta: desde dónde hasta
dónde.

La maestra pide que lea con el dedito y el nene señala:

CABALLEROS⁷²
ca *balleros*

La maestra vuelve a señalar:

CABALLEROS
Ca ba lle ros

(R. de C.Nº 2 de M1; pp. 5,6 y 7).

Como puede observarse aquí, en este intercambio suceden muchas cosas para
que las niñas y los niños puedan avanzar en la comprensión del sistema de
escritura y en la lectura por sí mismos.

⁷² El uso de la flecha indica que el niño ha señalado rápido sin delimitar qué era lo podía leerse en cada
parte de la palabra escrita

En primer lugar, M1 brinda información sobre el significado que tienen los puntos suspensivos que están entre paréntesis.

En segundo lugar, pide que identifiquen dónde dice determinadas palabras como «caballo» o «perro» en un texto que ella fue leyendo reiteradamente mientras señalaba con el dedo. Al responder esto, las y los niños deben considerar los índices cualitativos de la escritura (las letras que tienen las palabras).

En tercer lugar, cuando pregunta «¿desde dónde hasta dónde?» también muestra que las palabras se escriben en forma separada unas de otras.

De acuerdo a Celia Zamudio Mesa, la separación de las palabras se produce en un momento tardío en la creación del sistema de representación alfabética «(...) debido a las dificultades generadas por una escritura en la que no se utilizaban los espacios en blanco y en el que la interpretación de los textos era un proceso muy complicado»(Zamudio Mesa, C.; 2004; p. 74).

En este trabajo, la autora explica que la comprensión de las palabras como entidades separadas por espacios en blanco no es una operación sencilla para las niñas y los niños. Al contrario, este es un proceso constructivo muy demandante porque requiere que se coordinen distintas conceptualizaciones:

Por un lado, la conceptualización de las palabras como parte de esa totalidad mayor que es el enunciado; por otro, la conceptualización de las palabras como totalidades compuestas por elementos gráficos o secuencias de letras que consignan significados de diferentes tipos: las palabras “verdaderas”⁷³ y las palabras que no son realmente palabras, pero que “sirven para juntar las palabras”⁷⁴ como dicen algunos niños (Ferreiro, E.; 1997 citada por Zamudio Mesa, C.; 2004; p. 90.).

Desde la perspectiva psicogenética, tener que justificar con el dedo qué parte de la palabra representa cada pedacito constituye un verdadero problema. Esto se hizo evidente cuando Ariel, Luis y Arnold fueron señalando lo que iban leyendo (Mientras que Ariel logró establecer correctamente las correspondencias entre los

⁷³ Se refiere a las palabras como los sustantivos, adjetivos o verbos que tienen un significado en sí mismas.

⁷⁴ La cita de E. Ferreiro corresponde a la autora y se refiere a los artículos, preposiciones o contracciones, entre otras.

sonidos y las sílabas, Luis señaló en forma continua la última parte de la palabra sin poder establecer una relación exacta entre lo oral y lo escrito. Arnold, en cambio, pudo hacer corresponder a cada letra una sílaba).

Pero fue gracias a que tuvieron que justificar lo que leyeron que Arnold logró comprender mejor dónde termina la palabra.

Siguiendo a Vernon, sabemos que «(...) las posibilidades de segmentar las palabras en unidades de sonido están muy relacionadas con los conocimientos del sistema de escritura que los niños van construyendo»⁷⁵ Vernon, S.; 2004b; p. 33).

M2 de segundo grado pidió a las y los niños que sigan la lectura mientras ella iba leyendo un cuento del libro que iban leyendo todo el año⁷⁶ y también pidió que ellas/os leyeran por turnos (R. de C. N° 2 de M2, p.2). En esta última modalidad de lectura, se debe destacar que M ha dado indicaciones sobre dónde iban leyendo para evitar que ninguna/o se perdiera. Algunos de estos ejemplos son: «*página 66*»; «*“voy por el segundo renglón”*», etc. (ibídem).

M3 también leyó mientras las y los niños seguían la lectura; pero también pidió que leyeran solas/os Basilisa que era un poco largo» para ir ganando autonomía (R. de C. N° 4 de M3; p. 2)

De acuerdo a nuestra interpretación, solo observamos una sola tensión que resultó momentánea en los cursos en los que se intentó enseñar a leer mostrando los quehaceres que son inherentes a la práctica de la lectura.

La misma se produjo cuando M2 se molestó porque habían continuado leyendo el libro que ella había seleccionado porque «les podía interesar» (E, de M2, p. 1). En esta ocasión dijo: - *no me gusta que lo lean porque después no lo quieren leer*».)Y

⁷⁵ Esta investigadora en su trabajo, *¿Qué tanto es un pedacito?* comenta un estudio en el que se pidió a las niñas y los niños que segmentaran los nombres de distintas imágenes en pedacitos. En todos los grupos en los que realizó esta experiencia, encontró que solo lograban «(...) hacer segmentaciones más finas a medida que avanzaban en su comprensión del sistema de escritura. Las/os que se encontraban en el período silábico o silábico-alfabético lograron hacer recortes puramente silábicos o intrasilábicos (por ejemplo: “*mesa*” la recortaron como “*me -s- a*” y “*pan*” como “*pa- n*”; mientras que” los que estaban en el *nivel pre silábico y silábico sin valor sonoro inicial* tuvieron dificultades para hacer cualquier tipo de recorte de las palabras” » (ídem; pp. 32).

⁷⁶ Debe destacarse que la lectura de un cuento de un personaje que es conocido por las niñas y niños permite conocer y anticipar el tipo de situaciones que éste suele enfrentar.

más tarde recomendó: «*Mejor lean lo que ya leímos*» (R. de C. N° 2 de M2), aunque esta relectura se realizara sin ningún propósito

Si tenemos en cuenta que la lectura no acepta imperativos y que esto mismo puede prolongarse por el placer que provoca la obra; podemos identificar la tensión que se produce entre la organización del trabajo colectivo del grupo que es propio del trabajo de enseñar y la práctica social de la lectura que se está enseñando.

Sin embargo, en este curso, cuando leyeron *El perro que no sabía ladrar*, obra que proponía elegir entre tres finales posibles⁷⁷, M2 reconoció: «que la/el que quiere, puede leer los otros (y sin molestarse) y señaló que algunas/os - *ya lo leyeron*» (R. de C. N° 4 de M2; p.4)

Al observar esto, nos preguntamos si las/os niñas/os pueden aprender que es posible continuar con la lectura que les resulta interesante sin que esto provoque el enojo de su maestra.

3.5.2. LOS GRADOS EN QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS.

Hemos dicho que estas/os docentes proponen situaciones de lectura para enseñar las características estructurales de los textos.

Así, M4 lee cuentos e historias para identificar y definir las partes de la narración. (R. de C. N°2, N°3 y N° 4de M4).

M5 que lee historietas para enseñar sus componentes y el significado de los elementos icónicos (R. de C. N° 1 de M5).

M9 trabaja con adivinanzas para enseñar sus características. (R. de C. N° 4 de M9).

M11 va enseñando las características de diferentes tipos de textos: la leyenda (R. de C. N° 1 de M11); los textos instructivos (R. de C. N° 2 de M11) y las invitaciones (R. de C. N° 3).

M12, por su parte, reparte revistas infantiles para que las y los niños puedan identificar el tipo de textos que pueden encontrarse en estos materiales (R. de C. N1 de M 12).

⁷⁷ En el grado sólo leían el final sugerido por el autor

Para analizar el tipo de trabajo que realiza este grupo de docentes, tomaremos distintos R. de C. con el fin de poder fundamentar empíricamente nuestro análisis. Para enseñar las partes de la narración, M4 selecciona la lectura *Mosquitos de papel*⁷⁸ y pide que ordenen las distintas imágenes sobre lo que fue sucediendo en la historia y que las unan con el nombre de las mismas tal como puede observarse en el siguiente fragmento de clase:

M4 explica:- *“Tenés que unir el principio, el nudo y el desenlace que ya lo saben”* En ese momento, para estar segura pregunta: *“¿Todo el mundo recuerda lo que es el principio, el nudo y lo que es el desenlace?”*

Una niña responde: *“El principio presenta el lugar y a los personajes”*

M4:- *Muy bien ¿Y el nudo, cuál es?*

(Silencio...)

M4: *El nudo plantea el pro...ble...ma... (va diciendo de a poquito como para dar pistas) el problema. ¿Y el desenlace?*

Alumno: *-es el final*

Mariana: *“Claro, es el final. Se resuelve el problema. Puede terminar bien o mal”*

Niño: *- A veces uno tiene que morir para que se resuelva el problema*

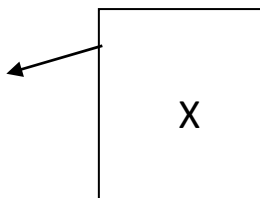
Niña: *- Pero el final de los mosquitos es un final feliz (R. de C. N° 3 de M4)*

La clase que dictó M11 sobre tarjetas de invitación finalizó con la siguiente sistematización:

Una tarjeta de invitación es un pequeño escrito en el que se informa y se invita a la celebración de un evento: una boda, un cumpleaños, una fiesta, etc.

Los datos que se incluyen en la tarjeta varían en función del evento, pero lo básico es: nombre del invitado, nombre de la persona, fecha y hora, lugar y cualquier otra información que se necesaria (por ejemplo: el tipo de ropa requerida).

La maestra indica que en la cruz deben pegar



⁷⁸ Se adjunta esta lectura en el anexo N° 2

la actividad en fotocopia⁷⁹ (R. de C. N° 3 de M11; p. 4 y 5)

Una tensión que se produjo en este grupo de docentes fue cuando M4, también para trabajar las partes de la narración, leyó el cuento: «*Los traspies de Alicia Paf*» de Gino Rodari.

En esta oportunidad, las niñas y niños quisieron seguir leyendo; resistiéndose así, a realizar la actividad de identificar «la introducción»; «el nudo» y «el desenlace». En esta oportunidad, la docente aceptó continuar; dándoles a elegir un título entre varios posibles.

Sin embargo, finalizada la lectura y sin posibilidades de comentar lo que habían sentido, tuvieron que responder el cuestionario que perseguía el propósito de esta clase. El siguiente fragmento de clase es prueba de ello:

1) *¿Cuál de los tres cuentos te gustó más?*

2) *¿Cuál era el conflicto de los cuentos?*

3) *¿Dónde te gustaría caerte?*

Al terminar de copiar en el pizarrón, M. lee las preguntas y va explicando las distintas posibilidades que tienen para responder.

Al leer la pregunta N° 2, aclara: -“*Acá hay que pensar un poquito porque en todos los cuentos el conflicto era el mismo. ¿Cuál era?*”

Un niño responde que era chiquita y la maestra devuelve la pregunta con un tono en el que puede leerse que esa respuesta es incorrecta: -*¿Ese era el problema?*

Entonces una niña corrige: -“*¡Qué se caía por todos lados!*”

La maestra responde asintiendo: -“*¡Qué se caía por todos lados! En todos los cuentos pasaba lo mismo, ¿verdad? (...) La familia, los invitados y los abuelos la buscaban por todas partes* (R. de C. N° 2 de M4; p. 4 y 5)

En esta clase tampoco se hizo referencia al autor ni al tipo de información que podían encontrarse en la tapa del libro; eliminando así, las posibilidades de que las niñas y niños puedan elegir este tipo de lectura para leer por sí mismas/os.

⁷⁹ Queremos destacar que la fotocopia que pegan, cumple la función de servir como modelo del tipo de texto que se está enseñando y que será utilizado para realizar una actividad de escritura. Se incluye la misma en el anexo número 3

Esto mismo sucedió con la mayoría de las clases de este grupo de docentes que trabajaron con fotocopias. Debido a que las/os mismas/os hacían foco en las características que tenían los textos, dejaron de enseñar los elementos paratextuales que contienen las tapas de los libros y que son necesarios para poder realizar algún posible recorrido lector.

Esta omisión pudo observarse en los dos grados de tercero cuando leyeron textos instructivos (R. de c. N° 2 de M 11) y cuando leyeron historietas (R. de C. N°1 de M5)⁸⁰

Otro aspecto que quedó diluido fue el propósito comunicativo que tenía la lectura en cada caso. Esto se vio claramente en el curso de tercer grado a cargo de M5 cuando leyó una historieta para enseñar el significado de los elementos icónicos y cómo debía estar organizada (R. de C. N° 1 y 2 de M5); en lugar de hacerlo para divertirse o para poder comprender, por ejemplo, cómo el autor se reía de una situación cotidiana⁸¹.

La ausencia del propósito comunicativo alcanzó su máxima expresión cuando en el curso de M4 pasaron del análisis de la lectura de los diferentes medios de comunicación a la de *Peter Pan* y *pan relleno* sólo porque así estaban ordenadas en el libro de texto (R. N° 4 de M. 4, p. 3).^{82, 83}

⁸⁰ En ambos cursos utilizaron fotocopias. Ver anexo número 4 y 5 respectivamente

⁸¹ Ver el anexo nº 5. En esta clase si bien analizan lo que sucedió con los personajes, no tienen un momento para apreciar o hacer comentarios sobre las reacciones de las/os mismas/os; sólo se limitan a ejemplificar qué es una metáfora visual.

En este R.de C. puede leerse:

Al terminar de leer, el docente pregunta si alguien le puede contar qué pasó en esta historieta (...)

Da la palabra a Juan que explica: "-Susanita hablaba, hablaba y Felipe no la bancaba más y (...)

(El maestro interrumpe el aporte del/la niño/a y dice: -"A ver, la importancia de estas burbujitas llenas de palabras que no se pueden leer... ¿Cuál es la importancia de estas burbujas? ¿Es que leamos lo que aquí dice?"

(...) sobresale la voz del maestro que señala: -"Ahí está. La importancia de estas burbujas no es lo que dicen, es lo que nos quiere decir. Es que Susanita no para de hablar un segundo y como vemos, Felipe no la soporta más.... ¿Saben cómo se llama esto? Esto es una metáfora visual. La metáfora visual es cuando se quiere hablar de algo sin necesitar palabras" (R. de c. N° 1 de M5; p. 1 y 2)

⁸² Se adjunta estas lecturas en el anexo N° 6.

⁸³ En el R. de C. puede leerse:

En relación con estas cuestiones que venimos mencionando, también hemos identificado una tensión en el curso de M9 cuando leyó el cuento *Discurso del oso*⁸⁴ de Julio Cortázar. En esta oportunidad, M9 sí mostró los datos que podían encontrarse en la tapa del libro⁸⁵ y también mostró la información que podían encontrar en la solapa del mismo. Al hacerlo volvió a leer los datos biográficos del autor; aun cuando estos ya eran conocidos por las y los niños.⁸⁶ También pidió que se hicieran anticipaciones, pero tal como se refleja en el siguiente fragmento de clase, las mismas no estuvieron destinadas a que las niñas y niños pudieran enriquecer su interpretación sobre el texto

M9:-*Cerramos los ojos...* (e interrumpiendo, las/os reta) *“la cortan”* (la maestra necesita reprender reiteradamente a las niñas y niños para que hagan la actividad que propone)

Un alumno dice que el oso está borracho y la maestra se hace la borracha.

Terminadas las anticipaciones, les dice que va a arrancar a leer y ordena al grupo.

Empieza a leer: *“Soy el oso...”*

Mientras lee, algunas/os niños se tiran al suelo. M9 continúa imitando los movimientos del oso. Las/os A. se descontrolan mucho durante la lectura. Otros dibujan. La lectura se interrumpe continuamente.

M. indica que falta un rato para el recreo. Lee imitando al oso y dice que se va a comer a las chicas y chicos que no escuchan. Este juego de M provoca que algunas niñas y niños digan que van a cazar al oso y que corran por el aula

Para ordenar al grupo, la maestra amenaza con poner caritas tristes y anota los nombres de las/os A. a los que les colocará una en el pizarrón

Al terminar de hacer esto [Se refiere al dibujo solicitado en la actividad del libro], la maestra indica que vayan a la página siguiente donde hay una lectura *“Peter Pan y pan relleno”* (...)

La maestra pregunta si lo leen los chicos o si lo lee ella. Como los niños prefieren que lea ella, pide:- *“Boquita cerrada, entonces”* [y comienza a leerla]
R. de C. Nº 4 de M4; p.3)

⁸⁴ Esta actividad se realizó en el marco de los ciento cuarenta años que cumplía la escuela Mariano Acosta, institución en la que estudió este autor. Debe destacarse que parte del proyecto institucional era leer textos de este autor.

⁸⁵ M mostró que el libro era una compilación de dos obras «Uno: *Historia de cronopios y de famas* y el otro *Un tal Lucas*» (R. de C. Nº 3 de M9; p. 2)

⁸⁶ Se debe destacar que esta lectura se hizo en forma de «procedimiento mecánico» y no para ver si conocían o aprendían algo más

Vuelve a retomar la lectura, pero la debe volver a interrumpir.
Mientras lee les hace gestos y se interrumpe. M. continúa intentando dramatizar el cuento (Se suelta el pelo y baila)
Luego, continúa leyendo
Por último, les dice que el cuento es de una sola hoja y no lo pudo leer.
La lectura continúa interrumpida con pedidos de silencio y retos.
Finalmente, la maestra termina de leer y las/os A. aplauden. Sin embargo, no han escuchado la lectura.
Al terminar de leer, la maestra dice:- “Ahora van a tener que escribir”
M9 les pregunta a las/os niñas/os cómo se llamaba este cuento y algunas/os contestan “Instrucciones para llorar”. (R. de C. N° 3 de M9; p. 4 y 5).

Como puede preverse, la situación de desorden provocó que nadie escuchara nada. No obstante, a la hora de responder las preguntas formuladas por la docente, encontramos las siguientes respuestas: «*Estudió acá*», «*Fue profesor de literatura*», «*Estudió para maestro*», entre otras (R. de C. N° 3 de M9; p. 3).

Hemos dicho también que este tipo de enseñanza se realiza en forma inconexa entre una clase y otra. Así, por ejemplo, M11 trabaja con leyendas en una clase; con textos instructivos en la siguiente y con invitaciones en la última⁸⁷

Respecto a esto, cabe aclarar que en el caso de M4 trabaja en diversas clases con cuentos y narraciones para identificar sus partes; pero la dudosa relación entre lo aprendido entre una y otra oportunidad se puso de manifiesto cuando «recordó que un día que eran re-poquitos también hicieron cuentos.» (R. de C. N° 1 de M 4; p.5)

Desde nuestro punto de vista, esta concepción de enseñanza se corresponde con los lineamientos curriculares del documento de los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.

Tal como señalamos anteriormente, en este documento se concibe que el trabajo con los textos debe realizarse desde el inicio de la escolaridad

En este documento, se considera:

(...) formar lectores y lectoras inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura

⁸⁷ Se debe destacar que estas clases de M11 que han sido observadas no estuvieron diferidas en el tiempo.

a sus actividades cotidianas (...) [debe incluir una] suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente (...) [además del] código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra. (C.B.C; 1995; p. 31 y 32)

Los distintos R. de C. que tomaremos a continuación avalan nuestra interpretación.

En primer grado, M8 se ocupó, fundamentalmente, de que las escrituras realizadas por las niñas y niños a partir de la lectura de los cuentos de *Caperucita Roja*⁸⁸ y *Blancanieves y los siete enanitos*⁸⁹ fueran convencionales; dejando en segundo plano algunas las relaciones intertextuales que hubiesen permitido construir conocimientos sobre el género literario;⁹⁰ además de ser una posibilidad para que las y los niños compartieran sus interpretaciones.

El siguiente fragmento de clase lo pone de manifiesto:

[Cuando M termina de leer el cuento de Blancanieves] las /os niñas/os opinan que el cuento se parece a *Maléfica*

La maestra toma en cuenta estos aportes y va preguntando:- “¿Quién vio a *Maléfica*?”

Las/os niñas/os responden en forma inaudible

M8: -“¿Por qué decís que se parece a *Maléfica*?”;

A: (Inaudible)

M8: - “¿En qué se parece?”; ¿Te acordás cómo termina la película?; ¿Termina como esta?”

Luisiana responde- “ que en las dos las envenan”

Algunas/os niñas/os confunden el cuento de la *Bella Durmiente* con el de *Blancanieves* y la maestra aclara que “Están contando otro cuento” (...).

En este momento de la clase, indica que vayan a la página 107 porque van a completar el cuadro. Dice la maestra: -Fíjense el cuadro. Dice que hay personajes buenos y que otros malos. Entonces, pregunta: -“¿Quiénes serán

⁸⁸ Se adjunta en el anexo número 7

⁸⁹ Se adjunta en el anexo N° 8

⁹⁰ Refiriéndose a la importancia que tiene el trabajo con los cuentos tradicionales, María Agustina Peláez señala que «la lectura de (...) [éstos] es una puerta de acceso para los niños de hoy de los referentes literarios compartidos en su cultura [y] facilita el establecimiento de relaciones intertextuales cuando leen otros cuentos, miran películas, cantan canciones (Peláez; 2016; p. 41)

los buenos?” Copia en el pizarrón para que puedan completarlo juntos. Aclara que deben usar lápiz negro
 En el pizarrón queda escrito

PERSONAJES BUENOS	PERSONAJES MALOS

La maestra pregunta quiénes son los personajes buenos y las/os niñas/os identifican: Blancanieves, el príncipe, enanitos y al cazador

Pasa un niño a escribir *Blancanieves* y la maestra va dictando: “Blancaaaaa con “a” nieeee con la “e” ves, ves con v corta” Cuando el niño termina de escribir, M8 lee: -“*Blancanieves*” Luego, la maestra pregunta quién quiere escribir príncipe y vuelve a deletrear: -“ príncipe con la “p” (hace el sonido de la p) y dice (haciendo otra vez el sonido “la “pppp” de papá ... y la RRRRR (haciendo el sonido) de ratón” Y vuelve a repetir: “pri...i...i...iiii... la “nnnnnnnnnnnnnnnn” de nene (...).

En esta clase se producen algunas discusiones porque las niñas y niños no están de acuerdo en dónde deben ubicar al «cazador» pero esto no provoca que vuelvan al texto ni que la docente fomente el debate para que las y los niños puedan argumentar sus opiniones; solo se ocupa de continuar con la actividad que está basada en el deletreo

Luego, pasa un niño a escribir reina en la columna de los personajes malos y la maestra dicta: -“rrrreeeeeiiiiinnnaa” (...) (R. de C. N° 2 de M8, p. 3, 4 y 6)

La enseñanza gradual que es característica en este grupo de maestras/os también provocó que se excluyera la enseñanza de algunos quehaceres del lector- como por ejemplo, las inferencias- que son imprescindibles para construir sentido. Esto sucedió, no sin tensiones, en el curso de segundo grado a cargo de M4 cuando al leer el cuento de Alicia Paf, M decidió cambiar algunos términos para evitar el vocabulario difícil. En esta ocasión. M4 leyó «*un delfín que daba vueltas en lugar de: “(...) un delfín que hacía cabriolas (...)*»(R. de C. N° 2 de M4; p. 4).

Sin embargo, tuvo que impulsar a las niñas y niños a hacer inferencias cuando se hizo imprescindible utilizar los conocimientos culturales para comprender mejor el texto. Ejemplo de ello es cuando preguntó «¿por qué se llamará Alicia Paf?»⁹¹ (R. de C. N° 2; p. 2).

Respecto a la lectura de las y los niños por sí mismos solo observamos una sola clase en segundo grado a cargo de M12 cuando la docente repartió revistas infantiles para que pudieran identificar los diferentes tipos textuales. En esta oportunidad las/os niñas/os no pudieron utilizar diversas estrategias «*adecuando la modalidad de lectura*» (D.C 2004; p. 372) según los textos que escogieron y decidieron leer.

En esta ocasión, tampoco, pudieron comentar lo que les resultó interesante ni pudieron compartir las cuestiones que les llamó la atención.

El siguiente fragmento de clase pone estas limitaciones de manifiesto:

Después de un rato, la maestra dice que las/os nenas/es tienen que ver lo que pueden llegar a encontrar en las distintas revistas.

Un nene dice pingüinos

La maestra aclara que no está hablando de pingüinos y pregunta qué está haciendo con los pingüinos.

Luego, la docente pregunta:- “¿Qué más encontraron?”

Varias/os niñas/os se refieren a ilustraciones concretas que aparecen. La maestra, con el fin de organizar el intercambio entre los niños, enfatiza: - “*Aprendan a escuchar, ¿qué les dice de «Club Penguin»?*”

Un nene comenta que te avisa que te da información sobre una fiesta del Club Penguin.

La maestra exclama:-“*¡Ah, te está avisando cuándo va a ser!*”

Sigue preguntando qué más encontraron.

Las/os niñas/os comentan que encontraron una historia de la vaca.

La maestra pregunta:- *¿Cómo lo está contando?*

Las/os niñas/os no saben responder.

De pronto, un nene dice que es una historieta.

⁹¹ El nombre de la protagonista de estos cuentos se debe a Alicia era muy pequeña y se caía en todos lados.

La maestra concluye: *“hasta ahora tenemos publicidad, historieta...”* (Señala las diferentes cuestiones que encuentran en la revista en un afiche que escribió previamente). R. de C. N° 1 de M 12, p1 y 2)

3.5.3 LOS GRADOS EN LOS QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN FORMA PARALELA A LA ENSEÑANZA DE LENGUA

En nuestro trabajo de campo, hemos incluido a dos docentes de segundo grado en este grupo: M6 y M7.

El carácter híbrido que adquirió la enseñanza en estos grados quedó de manifiesto en una clase que estuvo destinada a enseñar gramática en forma tradicional. Durante el transcurso de la misma, M7 se acercó y justificó: *«La clase de hoy era para dar lo que (...) se debe seguir dando porque si no siempre nos quedamos en el “cómo puedo”»*⁹². Luego, explicó que no siempre se podía ser tan creativo. Para finalizar, remató: *«Espero que te sirva para algo.»*.(R. de C. N° 2 de M7, p.9)

El primer hecho que nos llamó la atención en estos cursos fue que las niñas y niños sabían en qué lugar del aula podían ubicarse para leer cuentos⁹³; y que debían *«sentarse derechitos»* (R. de C. N°2 de M7; p. 3) cuando trabajaban para aprender *«lengua»*.

En las ocasiones en las que leyeron libros de literatura, las/os docentes pusieron en acción -y de esta forma enseñaron- ciertos quehaceres de la práctica social de la lectura.

Efectivamente, al leer los libros álbum de Anthony Browne (M7) y Osvaldo Ortiz (M6), pudieron mirar las tapas para saber quién era el autor e interpretaron imágenes.

⁹² El «cómo puedo» hace referencia a la concepción constructivista del aprendizaje. Al difundirse esta perspectiva en los medios pedagógicos, muchas/os educadores interpretaron que la construcción de los conocimientos por parte de las niñas y niños equivalía a la no intervención de los docentes en la enseñanza. Sobre esta distorsión pueden revisarse los siguientes materiales: Lerner, D.(1996) y Vernon; S (2004a), entre otros.

⁹³ En los registros de clase puede leerse: *«M6 se sienta en el fondo con las y los niños y dice que va a contar un cuento»* (R. de C. N°2; p. 6) y M7 también pide a las/os A. que se sienten al fondo para escuchar un cuento.

Durante estas lecturas, realizaron un fuerte intercambio de lectoras/es y compartieron sus interpretaciones; pudiendo así, ajustarlas al texto.

Con M6, además, realizaron anticipaciones sobre el cuento a partir de la lectura del título y pudieron analizar el nombre de la obra. (Por ejemplo, cuando la maestra lee el nombre del cuento, (...) *Cenicienta, ¿es una mugrienta?* (...) algunas/os alumnas/os. comentan que «en el título hay rimas» (R. de C. N°1 de M6; p.1).

En esta clase, además, las niñas y niños se comportaron como lectores críticos capaces de cuestionar que no siempre se cumplía el tradicional final de «(...) *vivieron felices*» (R. de C. N°1 de M6; p. 3). En este intercambio, la docente se comportó como una lectora más experta que realizó ciertas aclaraciones y puso de manifiesto mucha de la información no visual que era necesaria para interpretar el texto. Ejemplo de ello fue cuando explicó cuál era el tipo de ocupaciones que tienen las princesas y el significado de la palabra «cenizas», entre otras. Gracias a estas aclaraciones y a algunas preguntas que ella realizó, las y los niños pudieron concluir que el hecho de que le gustara dibujar con cenizas, no quería decir «(...) que no se bañara» (R. de C. N°1 de M6; p. 3).

Otra de las cuestiones que permitió esta lectura fue que se pudieron conectar con sus deseos y sus fantasías; accediendo así a su propio mundo simbólico.

En el R. de C. puede leerse:

La maestra pregunta si alguien quiere compartir un secreto *“para que deje de ser secreto”*⁹⁴ y pregunta: - *“¿alguno tiene un secreto?”*

Las niñas y niños empiezan a compartir secretos fantasiosos (...)

La maestra dice que ella también tiene un secreto, pero que lo va a contar un poco más adelante. Después de compartir distintos deseos, ella confiesa que a ella le gustaría tener unas alas como un hada madrina. Cuenta que le gustaría ir a verlos en sus casas a ver si hacen la tarea, si se lavan los dientes y si se bañan. (R. de C. N° 1 de M6; pp. 3 y 4).

⁹⁴ Esta pregunta es formulada porque en el cuento de Ortiz, Cenicienta tenía un secreto.

Simplemente, esto no es un hecho menor, ya que tal como asegura Michèle Petit, «la experiencia de la lectura (...) (es) irremplazable donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble» porque, de acuerdo a la autora, «(...) el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar constituyen nuestra especificidad humana» (Petit, M.; 2001; p. 32).

En el curso a cargo de M7, las y los niños pudieron interpretar imágenes y al hacerlo establecieron relaciones intertextuales con los cuentos tradicionales de *Caperucita Roja* y *Hansel y Gretel* que les permitieron enriquecer su interpretación (R. de C. N° 1 de M7; p. 3 y 4)

Estas/os docentes seleccionaron obras literarias para enseñar la práctica de la lectura y, al mismo tiempo, trabajaron con el libro de textos para enseñar gramática.

En el curso de M6 leen la poesía *El pájaro carpintero*⁹⁵ para identificar la estructura de la poesía y reconocer los tiempos verbales.

En esta clase se produjo una yuxtaposición de las concepciones subyacentes a los distintos D.C. y se produjo, desde nuestra interpretación, una configuración híbrida en la clase. Desde una concepción de la interpretación de la lectura como mediación, la docente les pide que miren las imágenes antes de leer. Esto provoca que compartan los conocimientos previos que resultan indispensables para comprender el contenido de la lectura. Ejemplo de esto es que las y los niños comparten «que el pájaro carpintero tiene un pico para picar los árboles y hacer agujeritos». Gracias a los aportes de M6, «reconocen que lo usan para hacer sus nidos» (R. de C. N 3 de M6, p. 1). También analizan que hay una hada madrina en el dibujo y se refieren al papel que tiene en los cuentos que ellas/os conocen (R. de C. N 3 de M6, p. 2).

Este intercambio provoca que la maestra se dé cuenta que las niñas y niños no saben mucho sobre los cuentos tradicionales; lo cual se hace imprescindible para establecer relaciones intertextuales potentes que permitan interpretar otras

⁹⁵ Esta poesía ha sido extraída del libro de textos. Se adjunta en el anexo N°9 la lectura y la ejercitación que realizaron en clase.

lecturas [Dice M: -*Me parece que no hay mucha historia de cuentos conocidos. Vamos a tener que empezar a leer, eh... a Pinocho, a la Cenicienta...*] (R. de C. N° 3 de M6, p. 3),

Con el propósito de construir el sentido del texto, también deciden buscar una palabra en el diccionario; y comprueban que esta no es una solución infalible; lo cual «(...) provoca mucho enojo en un niño que se indigna: - *Tiene 30 millones de palabras y no está escofina*» (R. de C. N° 6 de M6, p. 7)

Sin embargo, el intercambio se interrumpe porque deben realizar la actividad del libro que consiste en subrayar las rimas, contar las estrofas y los versos.

Tal como queda demostrado en esta oportunidad, las niñas y niños no aprenden las características de la poesía porque leen diversas; sino que leen una sola y la toman como modelo.

En el caso de M7, también recurrieron al libro de textos y leyeron *El misterio del diamante*⁹⁶ con el objetivo de aprender el «uso de la h» y «las estructuras de los párrafos» (R. de C. de N° 2 de M7; p. 4 y 7).

En esta oportunidad, el trabajo se realiza a un ritmo acelerado «porque están muy atrasados y M7 expresa que quiere hacer dos páginas» (R. de C. N° 2 de M7, p. 5). Debido al apuro, la lectura se realiza sólo para resolver los ejercicios del libro: escribir palabras que comienzan con «h» y reconocer párrafos.

En estas actividades, además de la poca relación entre los contenidos que fueron objeto de enseñanza, se debe subrayar que algunas de las palabras escritas han resultado un «poco extrañas»⁹⁷ y no se hizo ninguna aclaración respecto al homónimo que se ha utilizado⁹⁸.

Finalizada esta actividad, la clase continuó con la enseñanza de qué es un párrafo. En nuestra opinión, esto se realizó en forma poco significativa; tal como puede verse en el siguiente fragmento de clase:

⁹⁶ Ver anexo N° 10

⁹⁷ Nos referimos específicamente a la palabra «hilote» incluida en la familia de palabras de «hilito» (R. De c. N° 2 de M7, p. 6)

⁹⁸ Debido al apuro y para completar la familia de palabras de «hojita», M7 decide, aunque no muy convencida, poner «hojota» sin que se haga ninguna referencia a que esta palabra no alude al calzado que frecuentemente utilizamos para ir a la playa o a la pileta; sino a lo que sería una «hoja grande».

La maestra dice que va a continuar leyendo la página 111 y lee hasta llegar a terminar el primer párrafo. Allí, cuando lee la palabra policía dice: “Punto, todo el mundo pone el dedo en ese punto”. En ese momento, M7 pasa por los bancos para revisar que todos estén señalando el punto indicado.

La maestra explica que va a seguir leyendo, pero “(...) la palabra que sigue no está al lado del punto. El dedo donde lo puse salta y se va para abajo. Eso se llama punto y aparte”.

La maestra sigue leyendo hasta terminar el otro párrafo e indica que el dedo vuelve a saltar. La docente aprovecha que han concluido otro párrafo para preguntar cómo se llamaba el punto. Entre todos recuerdan que es un punto y aparte.

De esta forma, terminan de leer el párrafo final del texto. Al finalizar la maestra exclama con emoción: -“¡¡¡¡punto final!!!!”

Al finalizar la lectura, la maestra pregunta quién se anima a decirle cómo se llama cada uno de esos pedacitos que leyeron recién. Aclara que la respuesta está escrita en rojo en el libro.

Los niños responden “párrafo”.

La maestra explica lo que tienen que hacer la actividad número 3, cuya consigna es: «*Qué informa cada párrafo. Uní como corresponda*» y pide que cada uno lea y piense para poder resolverla.

Al terminar de leer, pide que saquen el cuaderno y da instrucciones sobre cómo organizar el trabajo en los cuadernos.

Escribe en el pizarrón para que copien en los cuadernos.

PARA RECORDAR

*Los párrafos están formados por oraciones que se separan por **punto y seguido**.*

*El **punto y aparte** separa los párrafos.*

El último punto se llama punto final (R. de C. N° 2 de M6, p. 6, 7 y 8)

El carácter híbrido de la configuración de la clase alcanzó su máxima expresión en la siguiente clase que hemos observado en este curso. En esta oportunidad leyeron *Sixto Seis Cenas* (R. de C. N° 3 de M7), un libro que M7 había seleccionado para que las y los niños pudieran leer por sí mismas/os porque «le encantó» (ídem, p. 1).

En esta oportunidad, M7 pudo aprovechar la entrega que había realizado el Ministerio de Educación para que las y los niños pudieran apreciar detenidamente las imágenes coloridas y construir sentidos mientras leían⁹⁹

Sin embargo, aquí la lectura no se propuso para que las y los niños puedan apreciar la riqueza literaria; sino solo para reconocer la «oración intrusa» en el párrafo. Tal como queda de manifiesto en el fragmento del registro que incluimos a continuación, en esta clase conviven la intención de enseñar gramática con la concepción de la lectura como mediación¹⁰⁰

Indica que el libro es para compartir (para leer en parejas) y que lo primero que tienen que hacer es mirar los dibujitos y las tapas. Aclara que también lo tienen que leer despacito.

Pasa un rato mientras las/os niñas/os leen.

Mientras las/os niñas/os leen, M7 pasa por los bancos con el fin de evitar que nadie deje de leer y brindar ayuda si esto resulta necesario.

Cuando terminan de leer, la maestra dice que van a armar dos equipos para jugar. Explica: *“Lo que yo escribí acá son oraciones que hablan del libro que acabamos de leer, pero estas oraciones se volvieron locas (...)”* Dice que tienen que armar el párrafo con las oraciones y recuerda que el párrafo está formado por oraciones que tienen punto y seguido y que cada oración empieza con mayúscula. Aclara que en las oraciones que va a recibir cada equipo hay una trampa porque entre las oraciones que recibe cada equipo hay una trampa que no tiene nada que ver con el libro.

(...) [Finalizada la actividad] la maestra indica que deben copiar (...) lo que queda escrito en el pizarrón.

«ARMAMOS PÁRRAFOS» (R. de c. N° 3 de M7)

En esta situación, cabe preguntarse si la potencia que la docente encontró en este libro es capaz de permitir el disfrute en las y los niños para que negocien sus

⁹⁹ Siguiendo a T. Colomer (2005), es muy importante tener en cuenta las niñas y los niños viven en una sociedad con «gran presencia de medios audiovisuales», lo cual hace que los libros se creen a partir de una fuerte combinación de la literatura escrita y la imagen.

¹⁰⁰ El pedido de la docente de que observen la tapa y las imágenes del cuento se vuelven necesarias, en este sentido, para que las y los niños puedan hacer anticipaciones acerca de lo que está escrito en el texto.

interpretaciones y permitir que ingresen a otros mundos posibles cuando la tarea que hay que realizar es solo la de reconocer la frase que no tiene sentido.

3.5.4. EL GRADO EN EL QUE SE LEYÓ PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA.

En nuestro trabajo de campo hemos considerado que una sola docente representa a este grupo: M10 a cargo de segundo grado.

Tal como dijimos más arriba, en este caso, la maestra leyó libros de circulación social y otras lecturas extraídas de libros de textos. Pero, en todos los casos lo hizo para enseñar contenidos gramaticales.

Ejemplo de esto es que leyeron *Tengo un monstruo en el bolsillo* de Graciela Montes (R. de C. N° 1 de M10) para aprender adjetivos y una poesía de Dora Alonso para aprender género y número¹⁰¹ (R. de C. N° 3 de M10).

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del D.C. de 2004, «la enseñanza de los recursos del sistema de lengua –que tradicionalmente se vinculan con los contenidos gramaticales- aparecen sobre todo como contenidos en acción» (D.C 2004; p. 393)

De acuerdo a lo que se especifica en el D.C. estos contenidos suelen convertirse en objeto de reflexión al tener que resolver los diferentes problemas que se les plantean a las y los escritores a la hora de decidir sobre qué recursos y/o estrategias discursivas son más adecuadas a las distintas intenciones comunicativas de cada ocasión. Si tenemos en cuenta que desde una concepción constructivista, se considera que la práctica de la lectura y la escritura no son consideradas como habilidades sumatorias o desagregadas que se aprenden en forma sucesiva (Kaufman, 2007; Peláez, 2016; Lerner, 2001; 1996; entre otras/os), podemos comprender que los mismos pueden ser analizados también en situaciones de lectura.

De ahí que el problema no sea la enseñanza del contenido en particular¹⁰²; sino la forma en que fueron enseñados

¹⁰¹ Se adjunta anexo N° 11

¹⁰² En el D.C. de 2004 se alude a que los adjetivos y otras construcciones adjetivas son necesarias para caracterizar «al personaje principal de un cuento (...) [o] para titular una noticia» (D.C.; 2004; p. 393)

En este curso, la selección de la novela de G. Montes no fue hecha con el propósito de enfrentar el desafío que implica la lectura de una historia que está dividida en capítulos¹⁰³, sino el de aprender adjetivos.

Esta decisión no es menor si tenemos en cuenta el desafío que implica leer novelas. Siguiendo a María Elena Cuter sabemos que este tipo de lecturas implican:

(...) franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto. (Doc. N°4, 1997) (Equipo de Prácticas del Lenguaje Dirección Provincial de Primaria, 2008; p. 2).

En relación con esta clase particular, ha llamado especialmente la atención que además de no tener en cuenta el desafío que implica leer novelas, «los adjetivos» que eran objeto de enseñanza no guardaran relación con la historia leída. Esto pudo observarse en el siguiente fragmento de clase:

Después de terminar la lectura, M10 recuerda que además de todos estos trabajos, hicieron la cartelera. (...)

La cartelera tiene un montón de monstruos que completaron con adjetivos (...)

Pregunta si recuerdan los adjetivos que escribieron y anota en el pizarrón lo que las/os niñas/os dicen. En el pizarrón queda escrito:

- Extraordinario generoso profesional
- (...) épico fabuloso
- Super genial lujoso impresionante

¹⁰³ Ha resultado significativo que la M se haya referido a esta obra como un «cuento» y como una «novela» en forma indistinta (R. de C. N°1 de M10)

La maestra pregunta si alguien pensó alguno más y los niños dicen:
“interesante, importante magistral”

La maestra ordena al grupo para poder escuchar lo que dicen. Considera que lo que están diciendo *“está re-bueno”* y continúa agregando: *“estampado, fantástico, divertido”*

A continuación, la maestra concluye: *“¡Qué hermosos adjetivos hemos puesto en la cartelera! Vieron que salimos del: “alto, bajo, lindo, feo, gordo, alto. Y todo gracias a qué. ¿Por qué piensan que nosotros pudimos escribir estos adjetivos tan lindos? Leer el libro nos abrió la imaginación (...) Leyeron el libro y pudieron sentir”* (R. de C. N°1 de M 10; p. 3).

Respecto a la interpretación de textos, encontramos una posición ambigua en este curso porque en algunas oportunidades M10 permitió que cada una/o comentara sus impresiones «a medida que leían», lo cual permitió que circularan nuevos sentidos; y en otras, impuso la propia interpretación como «única posible». Los siguientes fragmentos de clase que se desarrollarán a continuación, ponen esta contradicción de manifiesto.

En la clase en que leyeron *La competencia*¹⁰⁴ se produce el siguiente diálogo entre las niñas y niños

Lucas.-*“Y después se las tragó la Tierra porque estaban peleando (...) y eran como medias gemelas porque sabían lo mismo”*

La maestra al escuchar este aporte llama la atención para que todas/os lo escuchen. Dice la maestra: *“Mirá lo que dijo Lucas. Lo que dijo Lucas es muy importante. Ellas cuando estaban peleando, pensaban lo mismo. Entonces, cada vez que se disparaba un rayo o alguna maldición, la otra hacía lo mismo. (...)”* (R. de C: N° 4 de M 10; p. 5).

Sin embargo, en otra de sus clases, al leer de *El auto de Tomasa* (R. de C. N° 2 de M10), la docente no aceptó diversas interpretaciones y decidió dar la «interpretación correcta» de la lectura porque consideró que *«esta(ban) muy lentos hoy»* (Refiriéndose a ese día) (R. de C: N° 2 de M10; p. 3).

¹⁰⁴ *La competencia* de Viviana Centol es un cuento de brujas en el que dos brujas compiten para ver quién hace los hechizos más poderosos

En base a lo anterior, nos atrevemos a inferir que para esta M10 el sentido está en el texto y que por este motivo, es sensible a los aportes que brindan las y los niños cuando estos coinciden con su propia interpretación. Cuando para ella, estos son incorrectos, se enoja y comunica cuál es la interpretación que deberían lograr.

3.6. EN SÍNTESIS:

De acuerdo al análisis realizado, observamos que las y los docentes del primer grupo propusieron la lectura de libros destacados dentro del campo de la Literatura Infantil y Juvenil con los que las niñas y niños pudieron conocer a diversas/os autores; además de vivenciar la experiencia de leer.

En este recorrido, compartieron un propósito lector definido y a medida que fueron estableciendo relaciones intertextuales entre distintas obras, fueron también construyendo conocimientos sobre el género; con lo cual, contaron con un capital cultural que les permitió expresar sus opiniones personales respecto a las mismas.

Por otra parte, en estos intercambios tuvieron la necesidad de poner en escena diversos «quehaceres del lector». Durante este trabajo, las y los docentes acompañaron a las y los niños a moverse en una comunidad de lectura: les acercaron libros, exploraron sus tapas, identificaron a autoras/es e ilustradoras/es; apreciaron las imágenes y analizaron biografías.

También, mostraron estrategias de lectura; coordinaron distintos aportes y estuvieron atentas/os para destacar algunos fragmentos de los textos que resultaron nodales para poder profundizar la interpretación que estaban construyendo.

Naturalmente, en esta etapa, debido a que la y los niños deben aprender cómo funciona el sistema de escritura, la enseñanza de la lectura tuvo características específicas y analizaron cómo funciona el sistema. Sin embargo, en ningún momento las/os niñas/os actuaron como decodificadores o sonorizadores del

texto; pudiendo conservar así la potencialidad que tiene esta práctica social de comunicación

En este grupo, si bien hemos identificado una única tensión¹⁰⁵ provocada a nuestro juicio por el mandato histórico que tiene la escuela de homogeneizar el ritmo de aprendizaje, no fue algo constante ya que en otra oportunidad la misma docente aceptó como algo natural que las y los niños lean más allá de las consignas que daba en el curso.

Las y los docentes del grupo que leyeron para enseñar las características textuales de los diferentes géneros literarios, muchas veces propusieron un texto como un modelo o lo usaron como excusa para analizar estos aspectos. En cada clase hubo un objetivo definido, pero no se enseñaron algunas cuestiones que en nuestra opinión son relevantes: no se analizaron las situaciones en las que podían realizarse esas lecturas ni se compartieron las emociones que tuvieron las y los pequeños lectores. Esta omisión no nos resultó menor en tanto trajo aparejado que las niñas y niños perdieran la posibilidad de expresar sus opiniones y de ir ampliando sus consideraciones al respecto; además de ir mejorando la forma en que podían expresarlas.

En este grupo de docentes, se utilizaron fotocopias la mayoría de las veces; lo que anuló la posibilidad de hacer observables diversas informaciones que tienen los libros y que las/os lectoras/es exploramos a la hora de elegir qué leemos y por qué queremos hacerlo: nombre de autores, colecciones, editoriales, etc.¹⁰⁶

Dentro de este grupo se vio en forma muy marcada una concepción de gradualidad acerca de la enseñanza; lo cual provocó que en primer grado las niñas y niños fundamentalmente tuvieran que deletrear para aprender el sistema; perdiendo, por esto, oportunidades para debatir similitudes y diferencias entre las distintas lecturas leídas.

¹⁰⁵ Nos referimos al comentario de M2 que al pasar dijo que no le gustaban que sigan leyendo porque después no querían leer lo mismo en el curso. (Hemos desarrollado esta tensión en la p. 70).

¹⁰⁶ De acuerdo a nuestra apreciación, observamos un solo caso en el que se hizo este recorrido (M9). Pero como esto se realizó en forma mecánica, el sentido quedó desdibujado

Debido a la simplificación de la lectura que supone la graduación de su enseñanza, se simplificó el vocabulario de las mismas; eludiendo así la posibilidad de ejercer el quehacer lector de realizar inferencias.

Otra característica relevante en las clases pertenecientes a este grupo es que la interpretación de los textos fue privativa de los docentes.

Esto pudo observarse en varias oportunidades: cuando M4 usa un tono irónico al escuchar una respuesta que no coincidía con su interpretación; cuando se resalta la respuesta correcta entre varias posibles sin que se justifique la misma o cuando se señala que era incorrecto porque se habían confundido las películas¹⁰⁷ sin que esto inicie la reflexión acerca de por qué las historias eran parecidas.

En la única clase observada de este grupo en que las y los niños leyeron por sí mismas/os¹⁰⁸ tampoco pudieron adecuar la modalidad de lectura a lo que estaban leyendo porque al tener que identificar exactamente los tipos textuales en las revistas infantiles, las niñas y los niños no tuvieron la libertad de leer cómo necesitaban hacerlo. Refiriéndose a esto, dice, G. Montes:

Cuando se tiene el texto escrito delante de los ojos, el lector gana cierta independencia: Aprende a “barrer” lo ya leído para recoger los puntos que se le escaparon, se permite demorarse en un pasaje o “distraerse” en otros, se anticipa... (Montes, G.; 2006; p. 26).

La tensión más importante que encontramos en este grupo fue cuando M4 decidió seguir leyendo el cuento de Alicia Paf respondiendo al deseo de las y los niños¹⁰⁹. En esta oportunidad, sin embargo, las y los pequeños lectores no pudieron compartir sus opiniones personales ni sus emociones porque justamente tuvieron que identificar las partes de la narración

¹⁰⁷ Ver más arriba el fragmento de clase en que M. anula similitud encontrada por las y los niños (p. 77)

¹⁰⁸ Nos referimos a la clase de M12 en la que leyeron revistas infantiles para identificar los tipos de textos que podían encontrarse en este tipo de publicaciones (R. de C. N°1 de M12). Nos hemos referido a esta situación didáctica más arriba.

¹⁰⁹ Ver lo analizado en el R. de C. de M4, p.72

Otra de las tensiones que se produjo en este curso surgió como consecuencia de la imposibilidad de eludir las inferencias a pesar de que la docente intentó simplificar el vocabulario que podía no ser conocido por las y los niños¹¹⁰

Los cursos en los que se leyó en forma paralela para enseñar las prácticas del lenguaje y lengua se caracterizaron por su carácter híbrido; en el que las y los niños pudieron adoptar una posición corporal para leer por placer y otra para trabajar.

En estos cursos, la enseñanza de los contenidos gramaticales se presentó en forma totalmente separada a los problemas que surgen al leer y al escribir. Los conocimientos sobre los géneros literarios, a su vez, fueron realizados partir de un texto modelo; con lo cual, perdieron potencia.

El grado en el que la lectura resultó más irrelevante y carente de sentido fue en el que se leyó solo para aprender gramática.

En este curso se leyó una novela para decir adjetivos y se leyó una poesía para aprender las nociones de género y número;¹¹¹ aunque las y los niños no lograran comprender para qué realizaban estos aprendizajes.

Las interpretaciones que hacían las y los niños se tomaron en cuenta solo cuando eran las esperadas por la docente a cargo y cuando esto no sucedió fueron corregidas y anuladas.

¹¹⁰ Más arriba hemos analizado que M4 modificó la lectura de algunas expresiones del cuento pero no pudo eludir que las niñas y niños realicen las inferencias que resultaron indispensables para poder construir el sentido de lo escrito. (Ver lo analizado en p. 78)

¹¹¹ Ver lo analizado en el punto 3.4.5

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA

El objeto de enseñanza de la escritura también ha sufrido una redefinición en el D.C. del 2004.

Tal como ya se ha señalado, en este documento se considera que enseñar a escribir supone tener en cuenta las condiciones específicas que existen a la hora de producir un texto ya sea para un/a destinataria/o conocida/o como para una/o que no lo es.

Con el fin de analizar y comprender los supuestos en base a los cuales se configuraron las clases observadas, rastreamos las distintas concepciones que se sucedieron históricamente.

4.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE LA ESCRITURA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE 1986

De acuerdo a lo que mencionamos en los capítulos anteriores, en estos lineamientos curriculares, el objeto de enseñanza es la Lengua.

En este documento, el propósito que se declara para enseñar a leer y a escribir es la comunicación que se concreta a través de «la conversación, la narración, el comentario (y) la poesía (...)» (D.C. 1986; p. 116). Sin embargo, aquí, se pone el eje en la gramática. Se trata de describir y formalizar la lengua en forma abstracta; eliminando y suprimiendo las diferencias y variaciones del lenguaje.

Para lograr la formación de la competencia comunicativa, se propone un método inductivo y gradual que permita a las niñas y niños usar adecuadamente las estructuras sintácticas y gramaticales.

Siguiendo a Flora Perelman, «se intenta conceptualizar lo que es homogéneo en (las) distintas manifestaciones del lenguaje». Se concibe a la lengua «como un sistema de símbolos que tiene valores abstractos» (Perelman, F; 2009).

En el plan de trabajo, las y los maestros deben usar «(...) el código gráfico sin restricciones (...) (para) apoyar en el niño, la formación del oído fonemático y la conciencia lingüística» (D:C: 1986; p. 116)

Esta concepción se fundamenta en la conciencia fonológica (C.F.)¹¹² que concibe la escritura «como una representación de cosas, imágenes y del lenguaje hablado». (Sicadi; módulo 5, 1985; p. 16).

En consecuencia, el objetivo primordial es que «el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce al lenguaje hablado»¹¹³ (ibídem, p. 39); con lo cual se pierden los propósitos que tienen las y los escritores en las distintas situaciones comunicativas.

Mirta Castedo explica que «la CF consiste en la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla (desde las palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas).» (Castedo, M; 2019; p. 50)

Desde esta perspectiva, se intenta que las y los niños comprendan «de qué manera los sonidos están combinados en la palabra y cómo cambia el sonido y el sentido de la palabra según cuál sea la posición de cada sonido con respecto a los otros» (Sicadis; módulo 5; 1985, p. 73 y 74)¹¹⁴

Para enseñar a escribir se abordan temas sobre lo que se ha trabajado en la escuela: «los (...) de conversación e intercambio; las lecturas; las investigaciones interdisciplinarias (...) (y) las actividades programáticas y extraprogramáticas» (D.C. 1986; p. 120)

¹¹² Las características centrales de esta corriente se desarrollaron en el capítulo anterior.

¹¹³ En el módulo 5 de Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (Sicadis) se señala que las mayores dificultades que tienen las y los niños migrantes de la periferia y las/os que hablan variantes dialectales son las de comprender la función de la escritura porque los símbolos escritos no tienen relación «con su propio lenguaje» ya que al «no ser un “lenguaje de prestigio” no suele estar expresado en(...)» lo que se escribe. Sicadis: módulo 5 (1985);p. 7)

¹¹⁴ Entre los diferentes ejercicios que se proponen en este módulo para ayudar a las y los niños a adquirir «conciencia fonológica» encontramos el de sustituir un grafema para cambiar el sentido de la palabra. De esta forma, las y los niños pueden ir asociando qué fonema es el que representa a cada grafema

Posteriormente, las producciones escritas tienden a ser normalizadas a partir de la identificación de algunas dificultades y la búsqueda de soluciones.

En el D.C. de 1986 se detalla que este momento pertenece a la

*Sistematización de la experiencia lingüística*¹¹⁵.

Aquí los alumnos, junto con su maestro, darán forma a los instrumentos (reglas de uso que necesitan para construir eficazmente sus propios textos orales y escritos).

Este el momento de examinar desde problemas de puntuación y ortografía hasta principios de concordancia y morfología (especialmente verbal) construcciones sintácticas, significación y empleo de conectores (ibídem).

4.2 LA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA EN LOS CB.C. (1995)

Tal como ya se ha especificado en el marco teórico, en los C.B.C. se deja de poner en primer plano a la palabra y la oración y se empieza a trabajar con textos.

Se considera a «la lectura y la escritura (...) como dos prácticas íntimamente relacionadas y complementarias» (C.B.C; 1995; p. 31)

Sin embargo, de acuerdo a Perelman (2009), la concepción de base no se modifica; porque si bien se focaliza en los textos, se pone el foco en las estructuras textuales; no se ejercen las prácticas comunicativas que surgen alrededor de los mismos.

Desde esta perspectiva, para formar buenos productores de textos «se *intenta armar plantillas claras que permitan definir con rigurosidad cada tipo textual*». (Perelman, F.; 2009)

En los CBC se explicita:

La escuela debe, entonces, posibilitar al alumno y a la alumna la frecuentación y producción de diversos tipos de textos, reales o imaginarios, coherentes, cohesionados y adecuados a una situación comunicativa determinada, así como la sistematización escrita de los textos requeridos en las distintas disciplinas de estudio, como resúmenes, síntesis e informes.

El conocimiento y la producción de textos de diferentes estructuras (narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación); que se manifiestan en formatos específicos con su correspondiente diagramación gráfico- espacial son contenidos de la EGB. (CBC; 1995; p. 33)

¹¹⁵ El resaltado pertenece al documento curricular

Perelman (ibídem) explica que la concepción de enseñanza de este documento curricular se fundamenta en el modelo de la psicología cognitiva elaborado por Flower y Hayes; que explica cómo es el proceso que realizan las personas durante la composición de textos¹¹⁶.

En este modelo se identifican tres unidades:

- El ambiente de trabajo que «incluye todo lo que está afuera del escritor»: el problema retórico o tarea de escritura y el texto que se van produciendo (Flower y Hayes; 1996; p.6).
- La memoria a largo plazo (MLP)
- Y los procesos de redacción propiamente dichos: planificación, textualización y examen.

De acuerdo a esta investigadora e investigador, la tarea de la escritura comienza cuando se trata de resolver el problema retórico.

Este problema es muy importante y decisivo porque no sólo implica seleccionar el tema sobre el que se va a escribir; sino también considerar la audiencia –las y los lectores potenciales del texto- que, naturalmente, incide en los objetivos de quien escribe.

Para producir un texto, el sujeto debe apelar a la memoria a largo plazo (M.L.P) y recuperar los conocimientos que tiene allí archivados.¹¹⁷

Una vez que el sujeto recupera la información sobre el tema y las características del texto que va a escribir, ésta pasa a la memoria a corto plazo (M.C.P) o memoria de trabajo –que es nuestra capacidad de atención consciente- y puede realizar los tres procesos específicos que componen el proceso de escribir: la planificación, la traducción y la revisión que se desarrollan en forma recursiva y permanente.

¹¹⁶ El mismo modelo fue elaborado a partir de protocolos en los que se registraron los pensamientos y decisiones que toman las escritoras y escritores avanzados y adultos.

¹¹⁷ En esta concepción, la mente del sujeto es considerada como una computadora en la que se almacenan los conocimientos.

Para explicar cómo las personas utilizan estas acciones, Mirta Castedo señala que éstas no se realizan de manera sucesiva «sino que van y vuelven sobre las unas y las otras, desarrollando un complejo proceso de transformación de sus conocimientos en una pieza de escritura» (Castedo, M; 2003; p. 11)

Dentro de esta corriente, Scardamalia y Bereiter (1992) – también científicos cognitivistas- elaboraron el modelo de *Transformar el conocimiento* para explicar «cómo los escritores avanzados»¹¹⁸- a diferencia de «los principiantes»- aumentan la comprensión y el conocimiento que tienen sobre el tema que están escribiendo. Esto se debe a que, muchas veces, las exigencias provocadas por los problemas que se plantean al escribir un texto conducen a quienes escriben a utilizar procedimientos complejos que repercuten en sus creencias y pensamientos.

En este modelo identifican dos espacios que están en interacción: el espacio retórico y el de contenido.

En el espacio de contenido, ubican a las creencias y a los diversos tipos de razonamiento -como deducciones, inferencias o las hipótesis- que conducen de un estado de creencia a otro.

«El espacio retórico, [en cambio] (...) se ocupa de cumplir los objetivos discursivos, así como las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector» (Scardamalia, M. y Bereiter, C.; 1992; p. 47 y 48).

En relación con su funcionamiento, explican:

La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido y viceversa. Así, las dificultades que se pueden encontrar dentro del espacio retórico, por ejemplo, para que una afirmación sea convincente, podrían traducirse en subobjetivos que produzcan en otros: la explicitación de los motivos de una creencia, la ejemplificación de los conceptos, el desarrollo de los pasos intermedios en la cadena de razonamiento, los argumentos en contra de otra creencia, etc. Las operaciones llevadas a cabo dentro del espacio de contenido para conseguir tales subobjetivos podrían, a su vez, producir cambios en: la creencia del escritor o en sus elaboraciones; podrían provocar nuevas conexiones o modificaciones en

¹¹⁸ Scardamalia y Bereiter utilizan el género masculino; pero con esta denominación incluyen a todas las personas

sus objetivos hacia estudios futuros. De este modo, la interacción dialéctica entre los dos espacios-problema podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Sacardamalia, M. y Bereiter, C.; 1992; p. 48).

Sacardamalia y Bereiter para las y los escritores «novatos» produjeron el modelo de *Decir del conocimiento*.

Sostienen que las y los principiantes, a diferencia de la/os avanzadas/os, no utilizan un plan u objetivo global para organizar lo que quieren decir. En lugar de esto, van identificando las ideas asociadas al tema y al género que deben escribir. De ahí que el texto producido a partir de este proceso, las/os «exima» de la necesidad de un control o plan coherente.

A medida que se va recuperando información, el texto va ganando coherencia porque los ítems recuperados influyen en los que se siguen obteniendo.

Refiriéndose a esta perspectiva teórica, Perelman (2009) señala que el aprendizaje es concebido como algo interno; con lo cual la enseñanza queda limitada a poner en contacto a las y los niños con «textos modelos».

Al trabajar sobre cada tipo de texto específico, se espera que las y los niños puedan adquirir los conocimientos «sobre la organización del (...) [mismo] que será diferente si trata de un cuento, de una explicación sobre los animales o de una receta.» (Sánchez Abchi, V.; Medrano, B.; Borzone, A.M; 2013; p. 34).

En estas secuencias didácticas, después de la lectura, la maestra o maestro realiza preguntas de comprensión; luego se extraen las características del género textual para proponer, y por último proponen la producción de un texto similar «en (...) (una) situación comunicativa dada.» (Perelman, ibídem)

A medida que las y los niños producen sus textos, las y los docentes deben andamiar el proceso para que sus alumnas/os logren organizar la información.

En el inicio, el andamiaje necesario es “grande” y muy importante, porque tiene que apoyar una construcción que está en sus comienzos. Paulatinamente, cuando adquiera mayor competencia en el proceso de escritura y gane autonomía, el docente podrá ir retirando el andamiaje (ibídem)

En las clases, las y los maestros tal vez pidan a las/os niñas/os que revisen sus trabajos; pero la corrección queda a cargo de las y los docentes porque son las/os que saben cómo deben escribirse cada uno de los formatos textuales. (Perelman, 2009)

Otra cuestión importante que debemos tener en cuenta respecto a este enfoque de enseñanza es la concepción sobre el sistema de escritura. Tal como señalábamos en el marco teórico, este continúa siendo percibido como un código.

En el bloque 3 se especifica que se debe tratar con las distintas unidades del sistema:

el fonema como unidad de la lengua oral, el grafema como unidad de la lengua escrita, la sílaba, la palabra, la oración y el texto; y las relaciones entre ellas.

En relación a los fonemas y grafemas serán contenidos que deben desarrollarse en la EGB: el alfabeto, la correspondencia entre grafemas y fonemas, y su relación con las variedades lingüísticas regionales y las normas ortográficas de la lengua escrita (C.B.C.; 1995; p.34)

Sánchez Abchi, V.; Borzone, A.M.; y Medrano consideran que el conocimiento del sistema de escritura es una habilidad básica que se debe automatizar para que «la codificación fonológica» no le reste atención a otros procesos o habilidades complejas como: «la planificación del contenido, la organización, los recursos lingüísticos, etc.» (ibídem; p. 84). Las autoras explican que la tarea de escritura es muy demandante y por ende, si no están automatizadas las habilidades básicas, «la calidad y la extensión de las producciones» pueden verse afectadas (ibídem; p. 86)

4.3 CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL D.C 2004

La tarea de enseñar la práctica de escritura y sus diversos propósitos es una preocupación central en el D.C. (2004) actualmente vigente.

En este documento puede leerse:

Escribir es producir un texto, en circunstancias específicas, para cumplir algún propósito en relación con un destinatario conocido o desconocido. Escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema y detectar las lagunas o contradicciones que eventualmente existan (...). (C.D; 2004, p. 385)

Desde esta concepción, se cuestionan las ideas que eran centrales en los diseños curriculares anteriores: tanto la que sostenía que el único requisito para escribir era conocer el funcionamiento del sistema de escritura y las reglas gramaticales; como la creencia de que para hacerlo bastaba con recuperar los conocimientos de los modelos textuales almacenados en la MLP.

En lugar de esto, se considera que la práctica de la escritura es una práctica social y cultural que se aprende por participación en prácticas donde la misma se ejerce. (Perelman; 2009) Por esta razón, se intenta presentar en la escuela situaciones didácticas en las que las niñas y niños puedan aproximarse a situaciones de escritura y comprender, de esta forma, las restricciones que tienen las distintas situaciones comunicativas (Castedo 2003 y Lerner; 2004 y Vernon; 2004b).

En el D.C de 2004, al igual que en el anterior, se considera que producir un texto es un proceso complejo que requiere la resolución de distintos tipos de problemas. Efectivamente, en este documento puede leerse:

Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema por tratar; seleccionar el género adecuado y atender los requerimientos de ese género; presentar el tema y aportar de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o

repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su indecencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas (D. C.; p. 385).

Para respetar las restricciones que plantean las diversas situaciones comunicativas, se postula que es necesario leer varios textos del género literario que se intenta escribir (Castedo; 1995; Teberosky; 1992; Lerner; 2001 y 1996 entre otras/os) y se plantea una relación dialéctica entre la práctica de lectura y la de escritura que se realiza en varios momentos y cuando es necesario «-antes de comenzar a escribir, durante la elaboración del texto o una vez finalizada cada una de las distintas versiones-» (D.C.; 2004; p. 390)

En otras palabras: desde esta concepción de enseñanza se considera que al producir textos no sólo se ponen «en juego [los] conocimientos que [se] han construido en el curso de situaciones de lectura o escritura anteriores» (ibídem; p. 401); sino también que es necesario construir nuevos saberes y procedimientos para dar respuesta a los desafíos que surgen.

Los recursos y saberes construidos no sólo afectarán la calidad de los textos producidos, sino que también pueden ser reutilizados en futuras situaciones de escritura.¹¹⁹

Debido a que en esta perspectiva se contempla la posibilidad de construir conocimientos en la tarea de escritura; aparece la necesidad de recurrir a «textos intermedios» o «borradores instrumentales».

De acuerdo a Perelman, estos borradores sirven para pensar. (Perelman, 2009). Se utilizan para organizar el conocimiento y elaborar lo que se quiere decir.

Por otra parte, en el D.C. de 2004, se tiene en cuenta que en el primer ciclo las niñas y niños «están intentando comprender la naturaleza del sistema de escritura.

Sostienen que al mismo tiempo que «(...) están aprendiendo a actuar como lectores y “escritores” (...) y se van apropiando del “lenguaje que se escribe”» (D.C.; 2004; p. 361)

¹¹⁹ Algunos trabajos que dan cuenta de cómo se modifican los saberes que construyen las y los estudiantes al intentar resolver los problemas que les plantean la producción de textos son: el de Kaufman y Rodríguez (2008) y la tesis de maestría de Peláez (2016).

Tal como se sostuvo en el marco teórico, el sistema de escritura es concebido como un sistema de representación y no como un código. Para comprender su funcionamiento, se contempla que deben realizar un enorme esfuerzo cognitivo en el que deben distinguir qué elementos y relaciones del objeto están retenidos en esa representación y cuáles no¹²⁰.

En este proceso, las y los niños realizan diversas aproximaciones.

Para permitir que las niñas y niños avancen en la construcción de este conocimiento, se especifica:

Las situaciones de escritura que contribuyen a la adquisición del sistema de escritura son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptualizaciones y saberes previos acerca de la escritura y confrontarlos con los de los otros; son aquellas que plantean problemas frente a los cuales los niños se ven obligados a producir nuevos conocimientos, a recurrir a las diversas fuentes de información existentes en el aula (el maestro, los compañeros, los materiales impresos) buscando elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado.

Para aprender a escribir por sí mismos, los niños necesitan participar tanto en situaciones en las cuales puedan escribir directamente como en otras en que el maestro actúe como mediador de los textos que componen en forma oral. En esta últimas, los niños no se enfrentan directamente con problemas planteados por el sistema alfabético, pero participan en actos de escritura en los cuales quien escribe los pone en contacto con todo el repertorio de grafías de la lengua y sus posibilidades de combinación (D.C.; 2004; p. 398).

¹²⁰ Emilia Ferreiro explica que la concepción de la escritura como un código se fundamenta en la noción de que los elementos y las relaciones que conforman el sistema ya están determinados. Dice la autora: «El código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones» Para ejemplificar esto recurre al código Morse en el que «todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las signos se convierten en una secuencias de puntos y rayas, (...) a cada letra del primer sistema corresponde una configuración y rayas en correspondencia biunívoca. No aparecen “letras nuevas” ni se omiten distinciones anteriores. En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico hasta lograr una forma final de uso colectivo (Ferreiro, E.; 1986; p. 10 y 11).

4.4 LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS GRADOS OBSERVADOS

Con el fin de analizar las formas en que se intentó enseñar a producir textos en los grados observados, hemos agrupado a las y los docentes de acuerdo a los fundamentos didácticos que pudimos identificar en las clases. En nuestro análisis, sólo nos ocuparemos de la enseñanza de la producción de textos. En este sentido, no incluiremos a las y los docentes que utilizaron la escritura para enseñar y ejercitar contenidos gramaticales

De acuerdo a nuestra interpretación, encontramos dos grandes grupos: el de la/os docentes que solicitaron producciones a partir de la reproducción de un modelo textual y el de la/os que lo hicieron a partir de un propósito comunicativo.

En las clases observadas, no hemos encontrado a docentes que propusieran escrituras sobre intercambios o situaciones cotidianas destinadas a normalizar la redacción (corregir las oraciones, la ortografía y cuestiones gramaticales, entre otras).¹²¹

Si bien la cantidad de clases registradas en cada grado no nos permite analizar con profundidad qué tipo de aprendizajes pudieron construir las y los niños en cada caso, intentaremos esbozar las diversas posibilidades que ofrecen las distintas propuestas didácticas; aun cuando sabemos que nuestro análisis es uno, entre otros posibles; y que seguramente, otras miradas, podrían enriquecer nuestras interpretaciones.

4.4.1 DOCENTES QUE INTENTAN ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS A PARTIR DE UN MODELO TEXTUAL.

En este grupo hemos incluido a las y los docentes que enseñaron a escribir textos a partir de un modelo textual.

Estos trabajos se realizaron a partir de consignas que estuvieron basadas en la identificación e inclusión de los elementos estructurales que definen al tipo de texto que era objeto de enseñanza.

¹²¹ Para quienes frecuentamos las aulas de nivel primario, sabemos que producciones destinadas a registrar lo que fue objeto de intercambio es frecuente en el primer ciclo.

Para realizar estas producciones, las y los niños tuvieron que aplicar los conocimientos aprendidos a partir de la lectura de un solo escrito que ha sido tomado como modelo.

Generalmente, el tiempo brindado para realizar la tarea solía limitarse a la hora de clase.

En cuanto al sistema de escritura, se trabajó a partir de la identificación de los lineamientos que sostiene la C.F. Es decir: se buscó que en las escrituras infantiles haya una correspondencia entre los grafemas seleccionados y «los fonemas que querían representarse»

4.4.2. DOCENTES QUE SOLICITARON PRODUCIR TEXTOS A PARTIR DE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO.

En este grupo hemos reunido a las y los docentes que propusieron la tarea de escribir con un propósito comunicativo similar al que tienen las y los «escritores»¹²² en la vida social.

Las formas en que las tareas de escritura fueron propuestas por este grupo generó la necesidad de que las niñas y niños tuvieran que resolver algunos problemas en el transcurso de la actividad y esto provocó que para resolverlos tuvieran que construir conocimientos.

Durante el trabajo, podían acudir a la lectura de textos; lo cual se explicitó en las consignas.

En este grupo, encontramos que el tiempo didáctico destinado a la producción de los textos fue mayor a lo que dura una hora de clase.¹²³

En estos cursos la enseñanza del sistema de escritura se realizó teniendo en cuenta el complejo proceso que realizan las y los niños para construir este conocimiento¹²⁴.

¹²² Tal como se dijo más arriba, cuando hablamos de «escritoras» y «escritores» nos aludimos a «profesionales»; sino a personas que escriben en su vida cotidiana con diversos propósitos comunicativos.

¹²³ D. Lerner señala que para enseñar a escribir es necesario respetar el tiempo didáctico que requiere este proceso que está compuesto por diferentes quehaceres: «planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y realizar las modificaciones pertinentes...» (Lerner, D.;2001; p. 33)

4.4.3 CUADRO QUE MUESTRA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES DE ACUERDO AL PROPÓSITO CON EL QUE SE ENSEÑÓ A PRODUCIR TEXTOS

Docentes que intentan enseñar a escribir textos a partir modelos textuales	Docentes que solicitaron producir textos a partir de un propósito comunicativo
<p style="text-align: center;">M8 M9 M4 M5 M11</p>	<p style="text-align: center;">M1 M2 M3</p>

4.4.4 LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS Y DE ESCRIBIR TEXTOS A PARTIR DE MODELOS TEXTUALES Y LOS POSIBLES APRENDIZAJES QUE HABILITARON (O NO).

Para analizar el tipo de enseñanza que realizó este grupo de docentes, seleccionamos algunos casos particulares.

M11, a cargo de tercer grado, trabajó en la producción de un tipo de textos específico en cada clase. Lo hizo con recetas en el segundo día que hemos observado y con invitaciones en el tercero (R. de C. N° 2 y. N° 3 de M 11).¹²⁵

En ambas situaciones, la clase comenzó con la lectura de **un solo texto modelo**, continuó con el análisis de las características estructurales del mismo y finalizó con una producción en la que se intentó imitar el texto leído.

¹²⁴ Recordamos que este proceso pudo ser comprendido a partir de la investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1979) y los distintos trabajos que desde la perspectiva psicogenética profundizaron cómo las niñas y niños construyen el sistema de escritura.

¹²⁵ Cabe aclarar que si bien no trabajó en la producción de textos, en la primera clase que ha sido observada enseñó cuáles eran las características estructurales de las leyendas.

Efectivamente, cuando M11 se propuso la enseñanza de textos instructivos comenzó con la lectura y preparación de una receta de pizza¹²⁶. (R. de C. N° 2 de M11)

En este registro puede leerse:

La maestra preparó un montón de materiales de cocina (harina, bowls y aceite) y en el pizarrón ha escrito:

Ingredientes:

1 sobrecito de levadura de polvo

2 tazas de agua templada

4 tazas de harina

2 cucharadas de aceite

Al comenzar la clase, la maestra recuerda que estuvieron viendo recetas y pregunta para qué sirven.

Los niños responden “para cocinar” (...)

La maestra [refiriéndose a la receta] dice:- Explica lo que tengo que hacer paso a paso para hacer la pizza”

A continuación hace pasar a Victoria para que lea una fotocopia que contiene la preparación y dice que se va a poner unos guantes para no ensuciarse y poder cocinar (R. de C. N° 2; p. 1 y 2)

Cuando terminan de hacer la receta, M11 escribe en el pizarrón para que las y los alumnos copien en sus cuadernos:

Aprendimos que:

La receta nos brinda dos tipos de información,

*los **ingredientes** que se utilizarán y el **procedimientos**, o sea, las instrucciones necesarias para la comida siguiendo una secuencia*

X¹²⁷ (*idem*, p. 4)

Como puede observarse, en esta clase **la receta no se hace, sólo se representa**. En este sentido, creemos que hay una diferencia sustancial entre hacer una representación y buscar una receta para cumplir una finalidad definida;

¹²⁶ Se ha adjuntado esta lectura en el anexo número 4

¹²⁷ La «x» indica que las niñas y niños deben pegar el texto trabajado. Ver anexo N° 4

como podría ser la preparación de una comida para una fiesta escolar o el cumpleaños de algún compañero o compañera)

Al tratarse de un ejemplo, las y los niños no necesitan averiguar cuáles son los ingredientes que tendrían que conseguir para hacer una pizza ni dónde están escritos. Es « (...) la maestra [quien los] va mostrando (...) [a medida que ellas/os] los van leyendo». (R. de C. N° 2 de M 11; p. 1)

Luego, la clase continúa con la identificación de los pasos que son necesarios respetar con una actividad destinada a que se fijen que éstos deben enunciarse en orden.

En el siguiente fragmento de clase puede leerse:

[M reparte una fotocopia con] una actividad que contiene los diferentes procedimientos de la receta en forma desordenada¹²⁸.

Las/os A. tienen que ordenar los pasos leyendo y recordando lo que ya hicieron. (...)

Al finalizar la actividad, realizan la puesta en común y la docente dice que después van a hacer al revés: ella les va a dar una fotocopia con 6 dibujitos y ellas/os tienen que hacer una ensalada de frutas.¹²⁹

Las/os niñas/os aceptan las indicaciones y producen.

Algunas/os niñas/os se paran para hacer consultas (...)

Pasado un tiempo, M11 pregunta si ya terminaron y empieza la puesta en común de la actividad que tenía los dibujos desordenados.

Las/os niñas/os van leyendo por turnos: “el paso N° 1”; “el paso 2”, etc.

Al llegar al paso N° 4, un nene empieza a leer y se equivoca. La maestra interrumpe y dice “Estamos en el paso 4” Victoria lee “cubrir y dejar (...) (R. de C. N° 2 de M 11; p. 4 y 5)

Tal como pudimos observar, la enseñanza de producir textos quedó reducida a la organización de actividades que aparecen mencionadas en la fotocopia.

En el curso de M9, a cargo de segundo grado, sucedió algo similar. En la cuarta clase que ha sido observada, esta docente enseñó a producir adivinanzas.

¹²⁸ Ver anexo N° 12

¹²⁹ Ver adjunto N° 13

El trabajo también se realizó en una sola clase. En esta ocasión, las y los niños comenzaron copiando en sus cuadernos la *misma adivinanza* que habían leído en sus libros de textos.¹³⁰

Como puede inferirse aquí, a partir de este hecho. no fue necesario identificar las características estructurales comunes de este tipo de texto porque trabajaron con una lectura que sirvió de modelo.

El propósito que tuvo M.9 en la clase que dictó se puso de manifiesto cuando realizó la siguiente exposición dialogada con sus alumnas/os.

M9 pregunta: “¿qué son esas cosas que me salieron medio chuecas?”
(Refiriéndose a los versos)

Las/os niñas/os responden que son rectas (...)

M9:- “A ver, Mara, ¿qué tiene de especial una adivinanza; qué es una adivinanza?” (...)

Mara no contesta, pero lo hace un niño, Axel, que dice que es un juego.

Otro niño agrega que es un juego porque hay que adivinar las cosas que dijo.

La maestra trata de profundizar sobre estas preguntas y continúa haciendo preguntas:

M9 :- “¿Cómo sé que es una cosa y no otra?; ¿Qué me da la adivinanza?” (...)

Algunas alumnas y alumnos dicen que las adivinanzas tienen una respuesta y la maestra vuelve a preguntar: -“¿La adivinanza me da pistas para que yo me dé cuenta?”

Ellas/os responden afirmativamente y la maestra concluye:- “Bien, me da pistas”.

El diálogo continúa y la maestra vuelve a preguntar:-“¿Está escrito hasta el final del renglón?; ¿Saben cómo se dice cuando tiene que estar escrito así, como las canciones o los poemas? ...Está escrito en verso”

A medida que las y los niños van dando las respuestas, la maestra anota los aportes de las/os niñas/os en el pizarrón.

En el pizarrón queda escrito:

HAY QUE ADIVINAR LA COSA QUE DIJO

ES PARA PENSAR

TIENE UNA RESPUESTA

NO LLEGA HASTA EL FINAL DEL RENGLÓN (R. de C. N° 4 de M9; p. 2 y 3).

¹³⁰ Ver anexo N° 14

De esta forma, se enuncian las características estructurales que tienen las adivinanzas y también su función. En este sentido, reconocen «sirven para jugar»; aunque no jueguen

Una vez hecho esto, M9 da la consigna de escritura:

-“Vamos a escribir nuestras propias adivinanzas ¿Qué necesitan? Tienen que tener algo para pensar, tiene que tener una respuesta. No tienen que llegar al final del renglón y tienen que tener rima”.

La docente explica que va pasar por los grupos y que a cada uno le va a decir algo: *“un animal, un objeto y Uds. tienen que pensar y escribir la rima”.* (R. de C. N° 4 de M9; p. 4)

En esta clase, ha resultado muy llamativo el poco tiempo que la maestra brindó para que las niñas y niños puedan planificar y escribir su propia adivinanza. Esta situación anuló que puedan hacerlo solas/os. Por este motivo, la docente tuvo que asumir la tarea de pensar las rimas y ayudar a las y los niños.

El siguiente fragmento de clase evidencia esto:

Uno de los grupos llama a la maestra porque no se les ocurre nada. La maestra intenta ayudarlos y les formula esta pregunta:

M9: *“¿Es un libro o un árbol?”*

A: *“Un árbol”*

M9: *“Entonces es un árbol que tiene mucho vino y cómo lo combino con vino”*

A: *“tinto”*

M9: *-(Dictando) “No le gusta el blanco, solo toma tinto. (Los niños copian lo que acaba de dictar la maestra”.*

De la misma manera va ayudando a todos los grupos

M9: *(En otro grupo, leyendo lo que escribieron) “Es un color.... ¿Y el color de qué es ese?”*

Propone: *- es un lindo marcador.... Yo tengo un marcador (...)*

M9: *-(Repitiendo) “Es un color”*

(Continúa proponiendo) “Mi lindo marcador... préstame tu marcador... yo tengo un marcador.... ¿Qué más? Lo tengo en mi...”

Niños: *- “Cartuchera”*

M9 *(Pensando) :-“¿Qué rima con cartuchera?... pará...¿Lo tengo de primera?”*

¿Qué rima con cartuchera? Cartuchera... Cartuchera..."

Niños: -"¡¡¡¡¡No sé!!!!"

M9: -"Con los lápices afuera... Así, genial, Escríbanla. Genial" (...)

(Luego), uno de los niños que estaba en el grupo de la adivinanza con el marcador, pregunta:

-"Se, qué teníamos que poner?"

Una nena recordando:

-"Es un color

-Marcador"

M9 dicta: "es un color

-"Yo tengo un marcador"

-"Lo tengo en..."

Nene: *Mi cartuchera*

M9: -"con los lápices afuera"

Vuelve a parar por el grupo de la izquierda y pregunta qué rima con tinto. La docente hace señas para que digan algunas rimas y como los niños no responden, agrega: -"lo pinto" (R. de C. N° 4 de M9; p. 5 y 6).

Por último, nos referiremos al caso de M8, docente de primer grado, que también trabajó con la escritura de listas

La producción se realizó a partir de la lectura del cuento de «*Blancanieves y los siete enanitos*» que estaba incluida en el libro de textos en una sola clase¹³¹

En esta oportunidad, la docente comienza recordando a través de preguntas lo que había sucedido en la historia, y finaliza proponiendo a las niñas y niños que hagan una lista de regalos para la boda de Blancanieves y el príncipe.

Esta lista ha resultado muy llamativa porque en la misma solo debían incluir los regalos que tuvieran la letra «r»

Esto puede observarse en el siguiente fragmento del R. de C.:

La maestra pregunta sobre los posibles regalos y entre las respuestas que dicen los niños, aparecen: un pastel de bodas, un traje, un juguete, una almohadilla para poner los anillos, un barco y un perrito para que les haga mimitos y una caja de bombones entre otras.

(...)

La maestra dice que va a escribir algunas cosas que le dijeron.

¹³¹ Esta lectura ha sido incluida en el anexo N° 8

Escribe: BARCO – CORONA – PERRO- ESCULTURA

Mientras escribe dice: -"Miren algunas cosas que está escribiendo la seño que tienen algunas cosas en común"

Pide a las/os niñas/os que copien estas palabras y dice que van a ver estas palabras porque están aprendiendo esta letra. La docente lee prolongando el sonido de la letra y va señalando en la escritura

BARRRRRCO -- CORRRRONA – PERRRRO – ESCULTURRRRA –
TORRRRTA (R. de C. Nº 3 de M8; p 4 y 5)

Siguiendo a Sofía Vernon (2004b) sabemos que la presentación progresiva de las letras y el análisis del valor sonoro que representa cada grafema es uno de los pilares de la C.F. o «Code emphasis» que es la concepción subyacente en documento de los C.B.C. de 1995

Refiriéndose a la necesidad de enseñar en forma gradual el valor sonoro de las letras y sus correspondientes fonemas Borzone y otras sostienen que, para alfabetizarse, lo primero que deben hacer las niñas y niños es reconocer las palabras porque estas «(...) son los *ladrillos*¹³² con los que se construyen los textos, cuyo reconocimiento abre las puertas a la comprensión» (Borzone, A. M; Rosember, C; Diuk, B. Silvestri, A., Plana, D; 2011; p. 67).

Desde esta perspectiva afirman que «las relaciones entre los sonidos y las letras» deben enseñarse explícitamente

4.3.2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE PRODUCIR TEXTOS A PARTIR DE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO Y LOS POSIBLES APRENDIZAJES QUE HABILITARON.

En tercer grado a cargo de M3 la docente plantea la escritura de «(...) *un cuento de brujas o brujos en el cual la bruja termine bien*» (R. de C. Nº3 de M3; p. 8)

Esta propuesta fue realizada después de un largo proceso en el que las niñas y niños estuvieron leyendo diversos cuentos tradicionales¹³³ y la novela *Las brujas* de Roald Dahl; lo cual ha permitido que construyan conocimientos sobre el género

¹³² El resaltado corresponde a las autoras

¹³³ Recordamos que en este curso leyeron: *Hansel y Gretel*, *Blancanieves* y *Basilisa*. Nos hemos referido a esto en el capítulo anterior.

literario y cuenten con un abanico de posibilidades para construir las características que podía adquirir el personaje creado por ellas/os.¹³⁴

Justamente, en la entrevista M3 se refiere explícitamente a la finalidad que perseguía cuando seleccionó la obra de Dahl.

La idea fue contrastar por un lado los cuentos tradicionales, ehh... de brujas y la novela que plantea algo totalmente distinto. Ehh... justamente en esto del estereotipo de la bruja, qué hace que una persona que sea bruja según la novela de Roald Dahl y según los cuentos tradicionales que leímos.... Ehhh... También poniendo foco en esto que en los cuentos tradicionales hay personajes muy estereotipados (E. a M3; p. 4).

A lo largo del trabajo, además, se observó que las características distintivas de este género literario fueron el eje central del intercambio que la docente realizó con las y los niños a partir de la lectura *Hansel y Gretel* cuando presentó la propuesta de escritura.¹³⁵

En esta clase analizaron que

Este cuento (...) es un relato que incluye personajes: incluye una presentación de la escena. Es una historia que cuenta dónde están los personajes, en qué momento están los personajes. Cuenta que les pasa a estos personajes. También los describe físicamente. Cuenta también un conflicto, un problema (algo que tienen que resolver) y por último, un desenlace: hay alguien que sale ganando y alguien que sale perdiendo (...) todos salen perdiendo (...)] lo que tienen los cuentos tradicionales es que hay personajes que son malos durante todo el cuento. (R. de C. De M3; p. 6 y 7)

¹³⁴ En la cuarta clase que ha sido observada, mientras transcurría el proceso en el que estaban elaborando este cuento, trabajaron específicamente en la producción de un texto publicitario que era destinado a: *advertirles a nuestros compañeros, profesores, padres y hermanos cómo reconocer a una bruja.*

Al explicar la consigna, la docente recuerda lo que dijeron (...):[el día anterior] *“pasan desapercibidas; señoras con guantes, pelucas, con zapatos (...) pero ¡jojo! No son personas normales. Tienen peluca, pero ¡jojo! son calvas”* (R. de C. N° 4 de M3; p. 3 y 4)

¹³⁵En relación con esto, ha resultado elocuente que la clase en la que se realizó este intercambio comenzara con el título que la docente escribió en el pizarrón *«De Hansel y Gretel a nuestro cuento»* (R. de C. N° 3 de M3, p. 2 y 3)

Pero además, por haber leído varios cuentos de este género literario, pudieron reconocer algunas similitudes: «*se muere la mamá, hay una madrastra que es mala*»¹³⁶ (R.de C. n° 4 de M3; p. 2)

Otra cosa fundamental que analizaron a partir del intercambio de *Hansel y Gretel* fueron las relaciones causales que constituyen la estructura del relato. En esta oportunidad, las niñas y niños mencionaron:

- «*que ellos son pobres y un día no tenían comida ni plata para comprarla*»;
- «*[que] una cosa es [el] bosque y otra es meterse adentro*»;
- «*que ellos escucharon la conversación porque tenían hambre y no podían dormirse*»

La maestra, por su parte, también hizo un aporte decisivo cuando consideró que algunas cuestiones podrían admitir otras posibilidades.

En este R. de C. puede leerse:

La maestra (...) se quedó pensando y analiza lo siguiente:- “*Si el problema era que son pobres, que no tienen para comer, podrían haber buscado otra solución: ir a buscar comida a otro lugar, tocar las puertas de los vecinos, vender sus cosas; pero la madrastra decide tener dos bocas menos para alimentar. Le propone esto al padre y el padre [aceptó porque estaba desesperado]* (R. de C. de M3, p. 3)

Refiriéndose a la calidad de los textos infantiles, Kaufman y Rodríguez (2008) señalan que «la estructura narrativa de la historia» es un aspecto imprescindible para lograrla.

En esta oportunidad, se puso de manifiesto lo que se sostiene en la perspectiva constructivista (Castedo; 2003; Peláez; 2016, entre otras): la maestra asumió la tarea de hacer observables las cuestiones que constituyen un problema en el proceso de producción para que las niñas y niños puedan reflexionar sobre éstas y, de esta forma, aprenderlas.

La relevancia que tuvo esto puede comprenderse mejor si tenemos en cuenta la explicación que brindan Lerner, D. y otras en el Documento de Trabajo N°2:

¹³⁶ Es importante destacar que esta similitud fue reconocida por un niño

(...) ser un buen lector de cierto tipo de escritos y haber aprendido acerca de ellos lo que es posible aprender al leer no es suficiente para producir buenos escritos de la misma clase ¿Por qué? Porque al escribir se plantean problemas diferentes de los que se presentan al leer, tanto para un alumno de primer ciclo como para un lector experimentado (Secretaría de Educación; 1996; p. 3).

Una vez terminado este intercambio, M3 especificó la consigna de escritura que hizo explícito la necesidad de tener en cuenta las características de este género literario.

Dice M:

Van a empezar un cuento de brujas o brujos en el cual la bruja termine bien (...) Van a buscar un final feliz que sea a favor de la bruja (...) lo cual provoca múltiples comentarios: quejas y cantos del tipo “la bruja vs. Hadas” (R. de C. N° 3 de M3; p. 8)

Para que las y los niños puedan comenzar a planificar la historia, la maestra entregó una fotocopia a cada una/o que estaba destinada a que reflexionen sobre algunos componentes estructurales del relato que iban a escribir. Al entregarla, M. subraya que piensen los últimos ítems porque «son la columna vertebral del cuento» (ibídem)¹³⁷

Al alcanzar este punto de análisis, debemos destacar que hemos visto a las y los niños de este grupo trabajar específicamente en torno a la planificación de un texto;¹³⁸ lo cual evidencia que los conocimientos construidos en este curso pueden ser reutilizados en otras oportunidades.

Efectivamente, en el R. de C. N° 1 las y los alumnos trabajaron en forma grupal y debatieron qué cuestiones eran imprescindibles y cuáles podían omitirse en la

¹³⁷ Ver el anexo nº 15 en el que se adjunta la fotocopia que M dio a las niñas y niños para que puedan planificar el relato que iban a escribir.

¹³⁸ En el R. de C. N° 1 de M3 trabajaron sobre la planificación de un texto instructivo. En esta oportunidad, las y los niños produjeron «borradores instrumentales». Castedo (2003), citando a Alcorta (1998) señala que éstos cumplen la función de estar dirigidos a una/o misma/o y sirven para elaborar del texto que se está componiendo. Su estructura es jerárquica. Pueden incluir tablas, listas o elementos gráficos como flechas que sirven para establecer relaciones entre las ideas que se van pensando.

planificación de un texto instructivo para sacarse un piojo. A medida que pensaban cómo componer el escrito, tacharon y encadenaron acciones.¹³⁹

Los intercambios que surgieron en esta modalidad grupal permitieron poner en acción el quehacer de «consultar con otros mientras se escribe» (D.C; 2004; p. 389) De esta manera, se habilitó el aprendizaje del mismo¹⁴⁰.

En el transcurso de las clases observadas, comprobamos que las y los niños utilizaron espontáneamente este quehacer cuando empezaron a planificar su cuento de brujas:

Efectivamente, el R. de C. puede leerse: «Mientras las/os niñas/os planifican la historia, intercambian algunas ideas. Otros releen el cuento.

En el momento de realizar la actividad propuesta, algunas/os niñas/os van preguntando si es posible usar algunas ideas». (R. de C. N° 3 de M3; p. 10)

Finalizando la clase, la maestra vuelve a explicitar que la tarea de producir textos es un proceso que debe realizarse en etapas:

Dice M: -"Este cuento se escribe en pasos. El primer paso es el de los ítems [se refiere a la elaboración del borrador instrumental]¹⁴¹; el segundo paso es escribir en un borrador del cuento, basándonos en esta información que construimos acá. Por último, vamos a pasar el borrador en limpio para el viernes" (R, de C. N° 3 de M3; p. 10)

Al explicar qué debían hacer en «cada paso»; la docente también explica que «que el título puede pensarse al final y que el borrador va en hoja aparte; con lo cual está comunicando que puede admitir tachaduras, borrones y que la desprolijidad resultante es producto de la elaboración de ideas que admiten alternativas.

¹³⁹ Ver anexo número 16 en el que se muestra el trabajo realizado en el borrador instrumental en la planificación de este texto.

¹⁴⁰ Cabe recordar que en el d.C. del 2004, se sostiene que para aprender «los quehaceres del escritor» es necesario ponerlos en acción.

¹⁴¹ Mirta Castedo, en su tesis doctoral, cita Alcorta (1988) para explicar que los «borradores instrumentales» son textos para una/o misma/o; cuya función es permitir al escritor intervenir en la redacción final de su texto como una suerte de preparación. (...) Presentan una utilización bidimensional y jerárquica del espacio gráfico, sobre la forma de estructura de tablas, de listas o de tabulaciones: la estructura tiene la forma de trozos de frases, grupos de palabras o nombres aislados y recurren además a elementos gráficos, tales como flechas, rótulos números y acotaciones (Castedo, M: 2003; p. 31)

Si bien al dar la consigna de escritura, M3 no especifica que deben corregir las faltas de ortografía; podemos suponer que esto está implícito debido a que en la cuarta clase que ha sido observada, cuando compusieron el texto publicitario «¿Cómo reconocer a una bruja»¹⁴² reflexionaron sobre este quehacer. (R. de C: N° 4 de M3; p. 3)

Efectivamente, hacia el final de esta clase, la docente organizó al grupo y explicó que:

(...) al revisar los trabajos es necesario que corrijan las faltas de ortografía; [pide] (...) que observen las palabras que escribió en el pizarrón y pregunta si todas/os las escribieron de esta manera.

En el pizarrón queda escrito:

SALIVA	DEAMBULAR	GUANTES	CIELO
HIELO	NARIZ	IRIS.	

Mientras conversa con las/os niñas/os va recordando algunas reglas: Por ejemplo dice: -"Para escribir embrujados, uds tienen que pensar: MB o NB". (R. de C. N 4 de M3; p. 6 y 7)

Tal como se evidencia, en este curso, la enseñanza de la ortografía se desarrolla en un contexto de situación de escritura auténtica; resultando, de este modo, un objeto muy significativo para las y los niños.

Kaufman y Rodriguez señalan que escribir respetando la «ortografía literal»¹⁴³ tiene sentido cuando hay lectoras y lectores potenciales. Esto se debe a que «el "ropaje gráfico" de las palabras- definición que alguna vez propuso para la ortografía la investigadora francesa Claire Blanche Benveniste- permite que el

¹⁴² La producción de este texto, tal como dijimos previamente, se encuentra en el R. de C. N°4. Esta clase se dictó en el período de tiempo en el que las y los niños estaban produciendo sus cuentos de brujas.

¹⁴³ Kaufman y Rodriguez (2008) hablan de ortografía literal para referirse las letras que deben usarse para escribir ortográficamente.

lector lea más rápidamente el texto y con menor esfuerzo» (Kaufman, A. M y Rodriguez: M. E; 2008; p. 100)

En el segundo grado a cargo de M2, las y los niños deben escribir otra versión de «*Los traspies de Alicia Paf*» que estuvieron leyendo a lo largo de varias clases.

Al dar la consigna de trabajo, la maestra explica «que van a trabajar en grupos [y que a cada uno] le va a tocar un capítulo (...) Indica que van a respetar la historia a grandes rasgos: una nena que se llama Alicia; que es diminuta y que tiene aventuras (...) *“Pueden aparecer nuevos personajes, diferentes lugares”* (...)

Explica: *“Escriben todos. Todos se ponen de acuerdo en lo que quieren escribir., se ponen de acuerdo”* (R. de C. N° 2 de M2; p 4, 5 y 6)

Como puede observarse, en esta oportunidad al igual que en el curso anterior, las y los niños imaginan y producen un cuento después de haber escuchado la lectura de varios capítulos similares.

Es por eso que saben que las características del personaje -Alicia, una niña diminuta que se cae en todos lados- determinan el tipo de hechos que van a desarrollarse.

También aquí las niñas y niños deben «consultar con otros» para ponerse de acuerdo y esto permite «tejer mejor la trama» de la historia que están imaginando (D.C.; 2004; p. 389)

En la siguiente clase, cuando empiezan a planificar la historia, las niñas y niños acuerdan lo que sucederá en la historia que están pensando y se van turnando para «escribir cada uno una parte» (R. de C. N° 3 de M 2; p. 1)

En esta modalidad de trabajo, observamos también que la modalidad de trabajo seleccionada por la docente tiene en cuenta lo que señalan diversas didactas que se inscriben en la perspectiva constructivista: (Teberosky. A. M; 1992; D.C, 2004; Kaufman, A. N. y Lerner, D.; 2015b; Fusca, C., 2012; entre otras/os): «la coordinación entre (...) [las actividades de lectura y escritura] en los momentos iniciales del aprendizaje no se (...) da automáticamente» (Teberosky, A.; 1992; p.

120). De ahí que las niñas y niños pudieran ir alternando el rol de escritoras/es y de lectoras/es (revisoras/es) del texto que estaban escribiendo; con lo cual pudieron ir centrando alternativamente la atención en las diferentes tareas involucradas en la escritura: la planificación del texto, la textualización y la revisión.¹⁴⁴

De este modo, al trabajar cooperativamente, pueden avanzar en la construcción del sistema de escritura porque en el marco de una producción cooperativa, deben «poner en común [los] conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente » (Lerner y Kaufman; 2015c; p. 26)

En el R. de C. esto se hizo evidente cuando se discutieron algunas cuestiones de la ortografía. Concretamente, observamos que las y los niños tuvieron que decidir si «-"Va con C (...) ; [si lo] que está (...) escribiendo (...) una nena va separado;» [entre otras]». (R. de C. N°3 de M2; p.1)

De la misma manera que sucedió en el curso a cargo de M3, para estas/os niñas/os escribir convencionalmente tuvo sentido porque la situación de escritura tenía un propósito definido.

En el caso de M1, las escrituras que hemos observado fueron listas y punteos. Tal como especificamos en el capítulo anterior, estas escrituras se produjeron el marco de un proyecto en el que las niñas y niños estaban trabajando con brujas para «(...) *investigar cómo son*» (R. de C. N° 2 de M1).

Para cumplir este objetivo, a medida que iban leyendo los diferentes cuentos, debían decidir cuáles eran las características distintivas del personaje para dictarle a su maestra.¹⁴⁵

En este caso, tomar notas fue una práctica comunicativa auténtica porque tuvo una finalidad definida: aprender.

¹⁴⁴ En el anexo N° 17 se incluyen las producciones realizadas por las y los niños en las que alternaron los roles de «dictantes» y «escribientes»

¹⁴⁵ El cuadro que elaboraron se encuentra en el anexo N° 18.

De acuerdo a Mirás la escritura permite cumplir la función epistémica porque su ritmo de producción –que es más lento que el lenguaje oral- permite la «toma de conciencia (...); facilita[ndo así] el análisis crítico de nuestras ideas y el aprendizaje» (Mirás, M.; 2000; p. 67 y 70)

Mientras M1 iba registrando las características de las brujas, también brindaba información sobre el sistema. Pudo observarse en los fragmentos de clase:

-Miren cómo se escribe bella con “B” larga y con doble “l”.

(...) (Cuando M escribe que *la Bella Durmiente era un hada* aclara que *hada se escribe con H*” (R. de C. N° 2 de M1).

Al tener que escribir la palabra «orgullosa» M1 pregunta cómo se escribe y (...) las/os A. explican que debe poner la “o” de oso; la “o” “de ola”. Mientras escribe, la maestra va deletreando la sílabas: “Or... gu... llo... sa”» (R. de C. N° 1 de M1; p. 6 y 7).

Cuando terminan de leer *La computadora nueva de Winnie*, antes de escribir el nombre del cuento en el afiche, se refiere a la W: «(...) *una letra un poco rara para nosotros (...)* (porque) *“Winnie”(...)* es un nombre en inglés (...) se escribe *“Winnie”* y se pronuncia *“Güini”*» (R. de C. N° 3 de M1; pp. 2 y 3).

En esta oportunidad, a diferencia de lo que observamos en el otro primer grado, a cargo de M8, las y los niños escribieron listas respetando uno de los propósitos comunicativos que puede tener este tipo de textos.

Refiriéndose a la funcionalidad que tiene la escritura de listas o punteos en primer grado, distintas autoras señalan que éstas son muy potentes para que las niñas y niños construyan el funcionamiento del sistema de escritura (Kaufman, A. M. y Lerner, D.; 2015c; Castedo, M.; 2014; Ferreiro, E. y Molinari, M. C.; 2013).

Esto se debe a que «(...) en los niveles iniciales el desempeño más analítico de los niños se obtiene cuando se les pide que escriban listas de palabras por oposición a un texto continuo» (Molinari, M.C. y Ferrerio, E.; 2013; p. 58) que exige controlar relaciones semánticas y sintácticas.

Gracias a las investigaciones psicogenéticas, sabemos que las niñas y niños deben realizar un largo y complicado proceso para poder comprender y apropiarse de cómo funciona el sistema de escritura.

Para permitir esta construcción de conocimientos, M. Castedo señala «que en el aula [debemos permitir] (...) situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro qué dice (interpretación) y “como se pone” (...)» (Castedo, M; 2014; p.35)

El siguiente fragmento de clase da cuenta de cómo, en este curso, se desarrollaron intercambios de este tipo:

Ariel le dicta a su compañera:

Su ro...pa

La nena escribe: SUROPA

Al ver esta escritura, M pregunta si ropa es una palabra “¿(---)ó es *suropa*?” (Lo dice rápido para mostrar que no va todo junto)

La maestra indica:- “*otra palabra. Dejo un espacio*” y continúa dictando: “*Eeera de color deeee colooooor neeeegro*” Le indica que lo ponga como pueda

La nena escribe DADOMIOGRO

Al ver la escritura, varias/os niñas/os levantan la mano para escribir

La maestra dice que primero van a leer esto para ver si está bien escrito pero como está escrito con letra muy chiquita, (...) dice que lo va a escribir ella en grande.

SUROPADADOMIOGRO

La maestra dice que hay un problema y que ninguno se dio cuenta de algo: que su ropa no era de color negro. Varios niños tratan de leer esa escritura. La maestra dice que van a leer todos juntos. Va señalando

SUROPA

SU

Explica que “su” es una palabra y entonces pregunta:

-“ *¿Está bien cómo lo escribó?*”

Como los niños dicen que sí, la maestra continúa preguntándole a Lucas: -

“*ropa: ¿es otra palabra o va todo junto?*”

Como las/os niñas/os se equivocan, la maestra les cuenta que no. Dice:-

“Está bien cómo lo escribió, pero van separados” y escribe: SU ROPA

Después le pide a Ariel que pase y entre todos analizan el sentido que le atribuyó a cada sílaba

D A D O M I O G R O¹⁴⁶
→
Es de color negro

A partir de esta escritura la maestra empieza a leer con ellas/os para corregir. Pasa Daniela y la maestra la pregunta (señalando la primera parte de la escritura: “DA”.) “¿Está bien escrito así?”

Daniela contesta que no

M: -¿Qué tiene que tener para que diga “es”?

Daniela:- “Tiene que tener una “e””

M- “Ah tiene que tener una “E” ¿Y dónde la ponemos?”

Daniela escribe E

Y M pregunta:- ¡¿Y acá dice “es”?!“

Los nenes agregan la S y queda ES

M:-“¿Y acá dice DE?” señalando DO)

Varias/os: - No

M- “¿Y para que diga DE?”

A: - “la D con la E”

La maestra escribe.

M, señalando la escritura M I O del pizarrón, pregunta: - “¿acá dice colorrrrr?”

Varias/s:- Nooo

M- ¿Cómo se escribe “CO” de color?

Niño:-la C con la O

La maestra escribe lo que el nene le indica.

M sigue repitiendo CO...LO...

Las/os nenas/es dicen la “llll” (haciendo el sonido) con la o

Otro nene dice que con S

En el pizarrón, va quedando su ropa es de colos

En ese momento se acerca un nene dice que falta la “re” y la agrega

COLORES

¹⁴⁶ La flecha significa que Ariel ha subrayado la última sílaba en forma continua debido a la imposibilidad de explicar lo que representa cada fonema.

Al finalizar esta escritura, la maestra hace pasar nuevamente a Ariel (el primero que escribió) y le muestra cómo quedó la escritura señalando:

SU ROPA ES DE COLORES

Su ropa es de colores

(R. de C. Nº 3 de M1; p. 5, 6 ,7 y 8)

Como podemos observar, en la revisión de la escritura que realiza la maestra es fundamental para que las y los niños logren una escritura convencional y avancen en la construcción del sistema de escritura.

La primera intervención que realiza la docente en este sentido es la de demostrar que el artículo «su» es una palabra con significado propio y por eso se escribe separado.

Refiriéndose a esto, Zamudio Mesa (2004) sostiene que para las niñas y niños es muy difícil concebir que estas palabras que carecen de sentido pleno se escriben en forma separada. Para construir este conocimiento necesitan coordinar varias conceptualizaciones: que el enunciado está formado por varias palabras; que cada una de estas se escribe separada por un blanco y que algunas de estas no tienen significado en sí mismas, pero «sirven para unir»^{147, 148}

Como podemos observar, la docente utiliza una tonalidad particular destinada a demostrar que el artículo «su» se escribe separado

El trabajo de esta M continúa con la interpretación de una escritura no convencional.

Desde la perspectiva constructivista, diversas autoras han señalado que en las primeras escrituras infantiles las letras no tienen un valor convencional y no guardan una relación con su emisión oral (Vernon; 2004a; Quinteros; 2004; entre otras).

Por este motivo, tal como ya señalamos, los intercambios resultan indispensables para que las niñas y niños lleguen a conocer qué sonido representa, convencionalmente, cada letra (Castedo; 2019, Castedo, 2014)

¹⁴⁷ Esta expresión ha sido utilizada por Emilia Ferreiro (1997) cuando toma las palabras de las y los niños

¹⁴⁸ Nos hemos referido a esto en el capítulo anterior.

4.3.3. EN SÍNTESIS:

A partir del análisis realizado, consideramos que las y los niños pertenecientes al grupo de docentes que propusieron tareas de escritura con un propósito definido pudieron aprender que componer textos es un proceso que comprende distintas etapas: la planificación, la textualización y la revisión.

Tal como se ha visto, al planificar sus textos, tuvieron que construir conocimientos y pudieron decidir qué cuestiones debían incluirse y cuáles no.

También necesitaron reflexionar sobre las características de los personajes que son específicas para cada tipo de texto (Nemirovsky, M; 1999),

La modalidad de trabajo utilizada en estos cursos permitió que comprendan que para construir los conocimientos que son necesarios para escribir, hay que «leer y escuchar (...) varios [textos] (...) de la misma clase» (Teberovsky; 1992, p. 101)

En las producciones realizadas, las niñas y niños usaron escrituras intermedias y de esta manera pudieron comprobar lo importante que es recurrir al quehacer de «consultar con otros». (D.C. 2004, p. 389) mientras planificaban sus historias.

Por último, debemos destacar que pudieron trabajar en torno al sistema de escritura: reflexionaron sobre qué letras debían usar en cada ocasión y cuándo debían dejar espacios entre las palabras.

En relación con esto, queremos subrayar que la construcción del sistema se vio favorecido por los intercambios que realizaron al revisar las escrituras y poner en común de los conocimientos que tenía cada una/o.

A diferencia de esto, las y los niños del grupo que aprendió a escribir siguiendo los formatos textuales no trabajaron en torno a la planificación de los textos. Esto es una diferencia radical y, según nuestra interpretación, es la causa por la cual no se enseñó que escribir textos implica desarrollar un proceso compuesto por distintas etapas recursivas que se desarrollan en forma recursiva.

En todos los casos observados, se eludió que las y los pequeños tuvieran que resolver los problemas que surgen al producir textos. En consecuencia, no

tuvieron oportunidades de experimentar el tipo de dificultades que son inherentes a la producción de textos.

Otra ausencia fundamental fue que no ejercieron la función comunicativa que permite cada uno de los textos que eran objeto de enseñanza. En relación con esto, observamos que se limitaron a enunciar la función que tenían los mismos¹⁴⁹

La simplificación que sufrieron los saberes al ser enseñados resultó muy llamativa en el curso de primer grado a cargo de M8, cuando las niñas y niños tuvieron que escribir una lista de regalos para la boda de Blancanieves y el príncipe en la que solo se registraba letra «r» porque era la que «estaban aprendiendo»; diluyéndose así, la posibilidad de que las/os distintas/os invitadas/os pudieran analizar qué cosas podría necesitar la pareja para esta nueva etapa de sus vidas. Así las cosas, huelga decir, que el propósito, para el cual sirven estas listas, quedó suprimido

En el caso de 2do grado a cargo de M9 que trabajaron con adivinanzas, las niñas y niños no pudieron jugar con las rimas para crear un acertijo. En este caso fue la docente quien compuso el texto y lo dictó

Del mismo modo, en el tercer grado a cargo de M11, no produjeron un texto para que alguien pudiera preparar alguna comida. El trabajo quedó reducido a ordenar los pasos que eran necesarios para hacer la pizza tal como lo había representado la maestra.

Frente a estas situaciones, nos preguntamos cómo podrán producir textos si no aprenden a hacerlo.

En relación con el tiempo de trabajo destinado a la enseñanza de la escritura de cada tipo de texto, creemos que la organización del trabajo en una sola hora de clase ha sido posible porque en todos los casos, el objeto de enseñanza sufrió una fuerte simplificación.

Otro aspecto que queremos señalar es que las/os que intentaron enseñar a producir a partir de las características estructurales provocó la reproducción de los roles asimétricos que existen tradicionalmente en la escuela a la hora de revisar

¹⁴⁹ Siguiendo a Delia Lerner (2004) y a Chevallard 1991) sabemos que los saberes se transforman al ser enseñados; pero «es fundamental ejercer una vigilancia que permita evitar un alejamiento excesivo entre el objeto de enseñanza y el objeto social de referencia» (Lerner, D.; 2004, p. 12)

textos: «un maestro activo que corrige los errores (...) [y] un alumno pasivo que es corregido» (Castedo; 2003; p. 2)

Respecto a la enseñanza del sistema de escritura, observamos que ésta se hizo de acuerdo a lo que se sostiene en la Conciencia Fonológica; con lo cual no se tuvo en cuenta el proceso que atraviesan las y los niños en la construcción del sistema; con lo cual inferimos que el proceso constructivo que tuvieron que realizar las niñas y niños resultó más dificultoso para ellos.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.

En este trabajo nos hemos propuesto analizar las formas de enseñanza que usan las y los maestros para enseñar las prácticas sociales del lenguaje.

Si bien a la hora de seleccionar a las y los docentes, procuramos que ellas/os se reconocieran como maestras/os que enseñan a leer y a escribir desde el enfoque que se sostiene en el D.C. del 2004; pudimos reconocer que la mayoría de las clases observadas se configuran a partir de los lineamientos curriculares de los C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes; 1995).

Esto sucedió con todos los contenidos del área que fueron estudiados.

5.1 LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA

En relación con la enseñanza de la lectura, pudimos identificar algunas configuraciones didácticas que evidenciaban lineamientos curriculares definidos y un solo grupo en el que las propuestas se basaron en fundamentos provenientes de distintos D.C.

De acuerdo a nuestra interpretación, las distintas bases sobre las que se construyeron las clases habilitaron distintos tipos de aprendizajes y originaron también algunas tensiones.

En el grupo de docentes que enseñaron a leer intentado transmitir la práctica social de la lectura, observamos que el propósito del trabajo fue el de conocer a las obras y las/os autoras/es destacados del campo de la Literatura Infantil y Juvenil.

En estas clases, la enseñanza de la lectura, -«contenido escolar que históricamente debe transmitir la escuela» resultó ser un camino para introducirse y descubrir otros mundos posibles¹⁵⁰; lo cual resultó una experiencia verdaderamente significativa para la vida de las niñas y niños.

¹⁵⁰ Recordamos que las/ios tres docentes que hemos ubicado en este grupo trabajaron en proyectos de lectura literaria: M1 y M3 lo hicieron con cuentos de brujas y M2 organizó sus clases a partir de la lectura de distintos cuentos de Gino Rodari.

Si bien es cierto que la selección de obras destacadas o textos importantes no fue privativa de este grupo; sí lo fue la forma y el propósito con los que los mismos fueron leídos. Los cuentos de Cortázar; la historieta de Quino y las lecturas de textos instructivos son algunos ejemplos de lecturas relevantes que se han leído para enseñar las características de los textos, con lo cual, el sentido que tienen estos textos fue sólo enunciado o quedó en un segundo plano.

Una de las diferencias fundamentales que encontramos en los distintos tipos de aprendizajes que pudieron construir las y los niños fue que en el primer grupo de maestras/os, las niñas y niños pudieron disfrutar del goce estético de los cuentos, intercambiando sus opiniones mientras aprendían a leer y ponían en acción distintos quehaceres de la práctica de la lectura.

Efectivamente, pudieron releer, anticipar, inferir, verificar...

Compararon versiones y necesitaron detenerse para poder apreciar el peso de las palabras y valorar las imágenes.

Las y los alumnos de este grupo compartieron sensaciones, las debatieron y también cuestionaron los mensajes que transmitían las y los autores.

El recorrido realizado por las diversas lecturas no solo les permitió conocer a los personajes prototípicos de los distintos cuentos; sino también establecer las relaciones intertextuales y construir las características del género literario.

A lo largo del trabajo, las y los niños de este grupo tuvieron, también, la posibilidad de explorar cómo son los libros que tienen esas historias que nos emocionan y nos interpelan. Fue por esto que aprendieron la importancia de localizar a las y los autores de la obra; identificaron colecciones y pudieron seleccionar qué deseaban leer a partir de los índices; además de consultar el glosario cuando esto resultó necesario.

Es de vital importancia destacar que desenvolverse en una comunidad de lectoras y lectores no fue imposible para alumnas/os de primer ciclo que están construyendo el sistema de escritura. Esto sucedió porque mientras leían, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre lo que podía leerse.

Siguiendo la definición que realiza M. Castedo de lectoras/es

[...] Persona[s] que necesita[m] y desea[n] leer y escribir cotidianamente y (...) saben[n] cómo hacerlo[, donde], el “saber cómo” es un elemento central para mantener la actividad (...)[;] ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo [-] (Castedo, M.; 1995; p3)

podemos decir que hubo una fuerte formación de las/os mismas/os.

En el grupo de docentes que leyó para enseñar las características estructurales de los textos también encontramos- y esto ya lo dijimos- lecturas interesantes y valiosas en sí mismas. Sin embargo, en todos los casos observamos que el sentido que transmitían las mismas no fue puesto en primer plano. En lugar de esto, verificamos que éstas fueron seleccionadas para mostrar los componentes distintivos que definen a cada silueta textual.

La obra de *Los traspies de Alicia Paf* a cargo de M4 constituye un ejemplo paradigmático porque también fue leída por M2 –docente que hemos ubicado en el grupo anterior-.¹⁵¹

M4, en cambio, seleccionó este texto para identificar las partes de la narración: la introducción, el nudo y el desenlace; pero al no ser esto significativo para las niñas y niños, se vio obligada a continuar leyendo porque era lo que las alumnas y alumnos deseaban.

En las clases de este grupo de docentes, las y los niños no tuvieron oportunidades para compartir sus apreciaciones. El tipo de intercambios que realizaron estuvo limitado a responder cuestionarios que estaban destinados a chequear la comprensión de los textos.

Bajo el propósito de enseñar los componentes estructurales que tiene cada tipo texto, se perdió también el contacto con los libros; con lo cual resultó imposible

¹⁵¹ Recordamos que el motivo fundamental que expresó M2 cuando se refirió al motivo por el que seleccionó a este autor fue que Rodari

usa (...) [mucho] el humor, la ironía (...) [que] escribe sobre personas que tienen una vida normal y algo loco les pasa., (...) que escribe así, con mucha fantasía (...) [y que por eso pensó] que les iba a interesar (E. de M2)

que pudieran aprender todo lo que es necesario saber sobre los mismos a la hora de seleccionar lo que se desea leer.

En relación con esto, debemos reconocer que hubo una sola excepción en la que se intentó mostrar lo que contenía la tapa del libro; pero la forma en la que se realizó esto constituyó una fuente de tensión¹⁵²

Otra característica distintiva del trabajo realizado en estas clases fue el poco tiempo que destinaron al trabajo con cada tipo de lecturas. En este sentido, notamos que una nota distintiva fue que cada clase tuviera un sentido en si misma sin mucha continuidad entre una instancia de trabajo y la siguiente; con lo cual, el propósito que perseguimos las y los lectores al leer quedó un poco desdibujado. En el curso de M11, por ejemplo, esto se manifestó con mucha claridad ya que en las distintas clases que se sucedieron, la docente decidió trabajar primero con leyendas (R. de C. N° 1 de M11); luego con textos instructivos –recetas- (R. de C. N° 2 y por último, con invitaciones. (R. de C. N° 3 de M11).

En este grupo también se observó que las lecturas fueron utilizadas para realizar escrituras convencionales; con lo cual se evidencia que el fundamento de estas decisiones es la necesidad de lograr un dominio del código gráfico para poder avanzar como lectoras/es constructoras/es de sentido una vez alcanzado logrado esto.

Teniendo en cuenta esta creencia pudimos comprender por qué no se le dio importancia a establecer las relaciones intertextuales que hubiesen permitido conocer las particularidades de los personajes, las características del género y valorar las obras, entre otras cuestiones.

En relación con el intento de graduar la enseñanza del quehacer lector observamos que las lecturas fueron modificadas para evitar la aparición de un vocabulario desconocido por las niñas y niños; eludiendo así la posibilidad de que

¹⁵² Nos referimos específicamente a las tensiones que se ocasionaron en la enseñanza en el próximo apartado.

las y los alumnos puedan «resolver dudas sobre el significado o de una palabra o expresión formulando hipótesis basadas en el contexto»¹⁵³ (D.C.; 2004; p.375)

En todas las clases que ubicamos dentro de este grupo, encontramos una sola situación en la que las niñas y niños pudieron leer por sí mismos¹⁵⁴. Sin embargo, en esta oportunidad, ellas/os no tuvieron la libertad que tenemos las y los lectores de poder dirigir nuestra atención a aquello que nos interesa. Esto se debió a que tenían que identificar los formatos textuales que podían encontrar; perdiendo así la ocasión para que cada una/o pueda utilizar y luego, compartir la modalidad de lectura más conveniente en función de lo que elegía leer: una manera intensiva y minuciosa para comprender algo; rápida para explorar y descubrir qué es lo que resulta interesante; detenida para informarse o salteada para omitir los fragmentos que podrían suprimirse.

Si bien en nuestro trabajo de campo hemos encontrado a un/a solo/a docente que leyó para enseñar los contenidos gramaticales¹⁵⁵, intentaremos relevar el tipo de aprendizajes que las/os alumnas/os pudieron construir en estas clases.

De acuerdo a nuestra interpretación, en este curso las lecturas seleccionadas no pudieron ser apreciadas por las niñas y niños; más bien fueron una excusa para enseñar contenidos gramaticales.

Siguiendo el D.C. de 2004, estos saberes deben ser trabajados para resolver algunos problemas que se presentan a la hora de leer o escribir textos y no como un requisito para ejercer las prácticas de comunicación

Al igual que en el grupo anterior, al focalizar en la gramática se perdió poner en práctica –y por ende aprender- distintos quehaceres lectores. En esta oportunidad, las y los niños no pudieron discutir ni justificar sus interpretaciones. Debido a esto,

¹⁵³Específicamente, esto ocurrió cuando M4 decidió sustituir palabras no conocidas por las y los niños que había en los cuentos que leyó de *Alicia Paf*

¹⁵⁴ Nos referimos a la clase en que M12 propuso a las y los niños lean revistas infantiles para identificar el tipo de textos que contenían

¹⁵⁵ Nos referimos a M10 de segundo grado que leyó *Tengo un monstruo en el bolsillo* de Graciela Montes para enseñar adjetivos; la poesía de Dora Alonso para enseñar género y número; y el cuento de *La competencia* para chequear la comprensión de las y los niños.

perdieron el derecho a legitimarse como sujetos capaces de interpretar las lecturas que realizaban; lo cual fue patrimonio exclusivo del quehacer docente. A partir de la lectura, enumeraron adjetivos al azar aunque estos no sirvieran para referirse a lo leído. El aprendizaje de los contenidos gramaticales tuvo como objetivo central la resolución de actividades escolares sin que esto aporte demasiado a la vida de las niñas y niños.

Por último el grupo de docentes que estructuró sus clases en forma híbrida a partir de distintos lineamientos curriculares utilizó el libro de textos para enseñar cuestiones gramaticales y «(...) *para dar lo que (...) se debe seguir dando*»¹⁵⁶; y libros de circulación social para enseñar la práctica de la lectura.

En los casos en los que se ejerció – y por eso pudo aprenderse- la práctica social de la lectura; las y los niños pudieron apreciar las imágenes e intercambiar las interpretaciones que iban construyendo a partir de distintas relaciones intertextuales. En estas circunstancias pudieron también apreciar los títulos de las obras.

Resultó muy gráfico que estos aprendizajes fueran acompañados de una postura corporal más libre como la que pueden tener en sus casas.

A la hora de aprender contenidos gramaticales para completar las actividades del libro tuvieron que «sentarse derechitos» y aprender nociones que al estar desvinculadas de la práctica social de la lectura y escritura resultaron poco significativas.¹⁵⁷

El «uso de la h» y «el concepto los párrafos» son ejemplos muy potentes de esto.

5.2 LAS TENSIONES QUE SURGIERON EN LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA

En el primer grupo de docentes en los que se logró preservar el sentido que tiene de la práctica de lectura casi no encontramos tensiones.

¹⁵⁶ Justificación que brindó M7 en su clase por haber enseñado cuestiones gramaticales

¹⁵⁷ Hemos analizado esto en el capítulo «La enseñanza de la práctica social de la lectura»

Encontramos una sola tensión que fue ocasional y se produjo cuando M2 se molestó porque algunas/as niñas/os habían seguido leyendo en sus casas sin respetar los tiempos de trabajo del aula.

El carácter «fortuito» de esto lo adjudicamos a que en otras oportunidades esta misma docente aceptó como algo natural que las y los niños siguieran leyendo los libros propuestos más allá de las consignas que ella brindaba en el marco escolar. Frente a esta situación nos preguntamos si realmente las y los niños podrán comprender que la lectura no acepta imperativos y que se puede continuar leyendo más allá de las preferencias de un/a docente.

En el grupo de los docentes que enseñaron a leer a partir de los componentes estructurales, encontramos que una de las tensiones fue causada por la potencia que tuvo el libro *Los traspies de Alicia Paf*. En este caso, la docente no pudo continuar con la propuesta de identificar las partes de la narración y tuvo que seguir leyendo. Sin embargo esto no ocasionó que las y los niños pudieran compartir las emociones que les generó la lectura.

En base a esto, nos preguntamos si la selección de un libro potente es suficiente para mostrar la práctica de la lectura.

En este mismo curso, también, surgió una tensión frente a la necesidad de hacer inferencias. Aquí, tal como hemos especificado más arriba, se intentó evitar el vocabulario desconocido para posibilitar la comprensión de las y los alumnos. Sin embargo, algunas inferencias fueron imprescindibles porque las mismas estaban relacionadas con el contenido que se transmitía y no con la decodificación de las palabras.

Respecto a esto, nos preguntamos si las y los niños comprenderán que pueden construir sentido por más que no entiendan todas las palabras.

En este grupo también observamos una docente al leer el cuento de Cortázar, se intentó mostrar la práctica que tenemos las y los lectores cuando tomamos contacto con los libros. Sin embargo, la manera mecánica y carente de sentido con la que esta práctica se realizó nos lleva a preguntarnos si la misma pudo ser comprendida por las y los niños.

En el curso de la docente que leyó para enseñar los contenidos gramaticales se habilitó a las y los niños a construir interpretaciones cuando estas coincidían con la de ella y cuando esto no sucedió, las corrigió porque «estaban lentos»¹⁵⁸. Frente a esta tensión nos preguntamos, siguiendo a D. Lerner (2001), cuándo aprenderán las y los niños a validar sus interpretaciones y si podrán desenvolverse como lectoras y lectores capaces de interpretar lo que lean en ausencia de su maestra.

En el grupo de docentes que organizó sus propuestas didácticas en forma híbrida identificamos una tensión que estuvo acompañada de la postura corporal que fue requerida. En estas clases, las niñas y niños podían sentarse cómodamente para leer y construir sentido; pero para hacer ejercitaciones debían adoptar una postura erguida

En torno a esto, interpretamos que el pedido de «estar derecho» resultó necesario cuando la actividad propuesta no era en sí misma significativa.

En el caso contrario, cuando la propuesta tenía sentido no era necesario «avisarle al cuerpo» que había que prestar atención

5.3. LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA ESCRITURA

En las clases observadas resultó menos frecuente que se enseñara a producir textos.

Tal vez haya sido por esto que no hemos identificado tensiones.

La mayoría de las/os docentes que intentó enseñar a producir textos lo hizo a partir de la enseñanza de formatos textuales.

En este grupo la omisión más importante que se produjo fue la no comunicación de que el proceso de producir textos se compone de diferentes etapas: la planificación la textualización y la revisión.

En relación con esto, tampoco se hizo referencia a que las mismas se desarrollan en forma recursiva y a lo largo del tiempo.

¹⁵⁸ Expresión utilizada por la docente a cargo (R. de C.Nº2 de M10, p.10)

Otra carencia fundamental de estas propuestas fue la ausencia del propósito comunicativo. En la mayoría de los casos, éste fue únicamente enunciado y no ejercido.

Algunos ejemplos que sirven para ilustrar esto fueron: la descripción del uso que tienen los textos instructivos y el anuncio del carácter lúdico de las adivinanzas; entre otros.

Frente a esto nos preguntamos si las niñas y niños podrán, por ejemplo, buscar una receta determinada para preparar algo que quieran comer o intentar resolver adivinanzas al a hora de querer entretenerse.

Al no considerarse el tiempo didáctico que requiere el proceso de escritura, la actividad quedó reducida a la transcripción o escritura propiamente dicha¹⁵⁹

La falta del trabajo en torno a la planificación de lo que se está componiendo tuvo varias consecuencias:

En primer lugar, resultó innecesario el uso de borradores instrumentales o intermedios; con lo cual, éstos no éstos no fueron incluidos en las actividades realizadas tanto dentro como fuera del aula.

En segundo lugar, se ocultó el tipo de problemas que son inherentes al proceso de escribir. Debido a esto, no se permitió que las niñas y niños construyeran quehaceres que pueden ser utilizados para la resolución de los mismos.

Efectivamente, las alumnas y alumnos no tuvieron posibilidades de conocer que para producir un escrito es necesario organizar y jerarquizar lo que se quiere decir; tampoco tuvieron necesidad de buscar información específica o recurrir a la lectura para resolver las dificultades y tampoco tuvo sentido cotejar con otras y otros mientras se escribía; para dar sólo algunos ejemplos.

Debido a la simplificación resultante que sufrió el objeto de enseñanza¹⁶⁰, fue posible que las y los docentes pudieran organizar la enseñanza en una sola clase.

¹⁵⁹ El ejemplo más ilustrativo de esto es el de M9 que trabajó con adivinanzas. Tal como analizamos anteriormente, ella asumió la tarea de planificar el texto; dejando a las y los niños limitados a la tarea de copiar lo que componía.

M11, por su parte, utilizó actividades de escritura guiada: las y los niños debieron ordenar imágenes y completar frases de recetas (R. de C. Nº 2) y completar invitaciones de cumpleaños con los datos correspondientes (R. de c. Nº 3).

¹⁶⁰ Delia Lerner en su trabajo, *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular* (2004) reconoce, siguiendo a Chevallard (1991), que los saberes son modificados al ser enseñados. Sin embargo, señala que

Respecto al trabajo en torno al sistema de escritura, se intentó que las niñas y niños dominaran el código gráfico; con lo cual se evitaron las escrituras no convencionales realizadas por las niñas y niños que realizaban espontáneamente. En este sentido, no se consideró lo valioso que resulta crear un espacio de reflexión e intercambio sobre las nociones que van construyendo.

A diferencia de esto, en el grupo en el que se enseñó a escribir a partir de un propósito comunicativo, las niñas y niños sí pudieron planificar historias. En las actividades propuestas pudieron reflexionar y aprender sobre las características de los personajes y las relaciones causales de lo que iban escribiendo. Al hacerlo, consideraron y evaluaron distintas alternativas.

Para trabajar específicamente sobre el sistema de escritura, en primer grado, escribieron listas.

Este tipo de textos también fue utilizado por el grupo anterior; pero en este caso, el propósito comunicativo estuvo presente en todo momento y mientras lo producían pudieron conocer la función epistémica que permite la toma de notas¹⁶¹

En estas clases se tuvo en cuenta el proceso que atraviesan las y los niños para poder construir el sistema y se admitieron las escrituras no convencionales. Resumiendo: Hemos visto que, de acuerdo al foco que se pone, algunos aspectos cobran relevancia y otros pasan desapercibidos.

De esta manera, se obstaculizan las posibilidades para que puedan ser aprendidos. En relación a esto, cabe señalar que, desde una concepción constructivista del conocimiento, rechazamos la idea de que exista una relación directa entre el modo en que se presentan los conocimientos y lo que pueden asimilar los sujetos; pero sí defendemos la postura de que las condiciones didácticas posibilitan algunos aprendizajes y clausuran otros.¹⁶²

debe ejercerse una «vigilancia [epistemológica] que permita evitar un alejamiento excesivo entre el objeto en enseñanza y el objeto social de referencia» (Lerner, d.; 2004; p. 12)

¹⁶¹ Recordamos que mientras M1 perteneciente al grupo que enseñó a producir textos respetando el propósito comunicativo que tenían los mismos, propuso la escritura de listas para conocer que puedan conocer cómo eran las brujas; mientras que M8 propuso la confección de una lista de regalos para la boda de Blancanieves y el príncipe donde solo debían registrarse los regalos que tuvieran la letra «r»

¹⁶² Al ser objetos culturales, siguiendo a J. A. Castorina, adherimos a la concepción de que los aprendizajes se construyen en una interacción entre el sujeto y el objeto «(...)

La decisión de trabajar a partir de la finalidad comunicativa de los textos no trajo aparejado dejar de lado el análisis de cuestiones gramaticales o las características distintivas que tienen los géneros literarios, entre otros. Al contrario, la necesidad de respetar las restricciones que son características de cada tipo de texto hizo necesario construir estos conocimientos específicos.

El uso de los borradores instrumentales o borradores intermedios se volvió relevante al mismo tiempo que se ejercieron diversos «quehaceres del escritor»: del escritor: se cotejó con otras/os, mientras se está escribiendo y se evaluaron alternativas para construir tramas narrativas potentes, se consultaron lecturas para recordar cuestiones o resolver dudas y se tuvieron en cuenta las normas ortográficas que impone el sistema.

5.4. LAS VOCES DE LAS/OS M. QUE ENSEÑARON LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

En este apartado, solo intentaremos recuperar las voces de las y los maestros que mejor han logrado preservar el sentido de lo que ha sido designado en el D.C. como objeto de enseñanza.

De acuerdo a lo que han manifestado respecto a su experiencia o su formación profesional, encontramos lo siguiente:

M3 reconoce que en su formación inicial (la carrera que cursó como docente) ha aprendido a criticar mucho la forma de enseñanza tradicional sin que esto incluyese una modificación de la forma de enseñanza que era la que ella conocía cuando cursó como alumna; con lo cual, inferimos que no pudo construir conocimientos para enseñar de una forma afín a la propuesta del D.C. actualmente vigente; aun cuando reconoce que tuvo una profesora muy

mediadas con quienes saben más, y en una diversidad de contextos» (Castorina, J. A.; 2006; p. 21).

interesante en Literatura Infantil, curso en el que compartían y comentaban libros después de realizar mesas de libros.

Dice M3: «*Mirá, en el profesorado aprendí lo que no tenía que hacer; pero no más que eso. Se criticaban mucho las prácticas tradicionales, pero no aprendías otras*» (E. a M3; p. 6).

De acuerdo a su testimonio, lo que ha provocado un cambio en su forma de trabajar ha sido el pos título que hizo a cargo de M. Torres.

M3 nos cuenta:

Después sí en el postítulo de Cepa que dio Mirta Torres. Ahí sí aprendí un montón sobre la forma de enseñar las Prácticas del Lenguaje, la manera de seleccionar material y de enseñar a escribir. Además pensábamos cuestiones concretas para el aula y la llevábamos a la práctica. Sinceramente, me encantó. Quise seguir con otro que se daba para el segundo ciclo, pero después por cuestiones personales no pude. Estoy a la espera (ídem; pp. 6 y 7).

M1, por su parte, también reconoce la influencia de lo que ha aprendido con M. Torres. Nos explica:

Yo trabajé cinco años en el programa Z.A.P (...) con Mirta Torres. Trabajé cinco años Ese programa ofrece además capacitación de servicio. Ehh. También implementó, eh... Aparte de las capacitaciones que había siempre había siempre y donde uno llevaba básicamente lo del aula. También se implementó una capacitación teórica, y... bueno también hice el postítulo de Alfabetización.... Bueno, yo creo que en la medida que uno más sabe, este.... mejores herramientas tiene para salir al ruedo, ¿no? (E. a M1; p. 5).

Más adelante esta docente también se refiere a la importancia que tiene la reflexión sobre la práctica:

El año pasado que terminé el postítulo estuve trabajando con una planificación que hice en realidad para el postítulo, pero que a la vez trabajé con los chicos... con limericks ... Y hubo un montón de cosas que quedaron como sueltas en ese segundo; que no quedé conforme. Como que a los chicos les costó mucho como escribir y revisar. Y el otro día me puse en la computadora a trabajar y a planificar intervenciones y dije:- “Esto va a ser un golazo, no” Porque yo le pude dar otra vuelta más. Cosas que no me había dado cuenta, que le vas buscando

otra vuelta. Con el proyecto este de las brujas, yo ya lo había hecho, ¿no? Y cada vez va saliendo mejor (Ídem).

M2 por su parte, dice que no conoce otra forma de trabajar porque la aprendió en el profesorado y, como le atrae, no la cuestiona.

Sus palabras:

M2:-A ver yo cuando salí del profesorado, entendí que esta era una buena forma de trabajar, la aplico y veo que va muy, pero muy bien. No conozca otra forma de trabajar.

Yo me recibí a los veinte años (que no fue hace tanto, ¿no?) Tengo veinticinco- Yo aprendí que esto había que hacerlo así. Confieso, también, que esta forma de trabajar, me atrae. Esta forma de trabajo me atraía. Con.... Con las variaciones que uno le puede poner, no. Esta forma de trabajo me atrae y funciona. Entonces, no las cuestiono. Yo sabía que esto de trabajar en grupo, reescribir algo. Mucho me ayudó el Diseño Curricular, ¿no? Para tomar estas decisiones.

La verdad es que no me cuestiono sobre el proyecto, sobre esta forma de trabajar. Tengo otras preguntas...Sí me cuestiono sobre cómo ayudar... otras preguntas, tengo (...)

Yo me doy cuenta que cuando trabajan en grupos, cuando uno tiene un proyecto, la cosa avanza. ¿Me entendés? El que había empezado con dificultades, avanza. Logra incorporarse a ese ritmo (...)

Yo nunca dejo de pensar en aquel que no logró todos los objetivos. Bueno, me encanta mirar cómo quedó, lo hermoso que salió, cómo avanzaron, pero mi mirada igual no deja de estar puesta en aquellos que no lograron, en aquellos que no han logrado (E. a M2).

En líneas generales, encontramos que las/os tres M. entrevistados reconocen una profunda influencia por haber estudiado el enfoque. Además, dos de ellas manifiestan una profunda reflexión sobre la práctica que las lleva a pensar en nuevas intervenciones y ajustes.

De acuerdo a todo lo hallado, creemos haber confirmado lo que sostiene Verónica Edwards también en el campo de las prácticas del lenguaje. Cabe recordar lo que

sostuvimos al respecto: la forma de presentar los contenidos no es independiente del significado que estos adquieren.

En este sentido, coincidimos con D. Lerner, cuando señala que reducir la complejidad de la enseñanza no es un buen camino para solucionar los problemas que se producen en ella. Sostenemos, en cambio, que se debe valorizar el trabajo de las y los M., sus conocimientos; pero que también se deben crear ámbitos de estudio y de reflexión sobre las prácticas que desarrollan en su trabajo de enseñar porque tal como hemos demostrado, "(...) los contenidos y situaciones son didácticamente inseparables (y) la forma en que se presenta un contenido incide decisivamente sobre el sentido que adquiere para quienes están apropiándose de él" (Lerner, D; Stella, P. Torres, M.; 2009; p.22)

BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alvarado, A. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: S:M. Ediciones.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Blanche Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un “código”. *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Borzone, A. M. y Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Borzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas..
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana.
- Castedo, M. L. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y alfabetización. En: *Textos. Didáctica de la Lengua y la literatura* N° 67. Grao. Disponible en: <http://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/Castedo-2014-Reflexion-sobre-el-sistema-de-escritura.pdf>. Consultado por última vez 22 de enero de 2018.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010).

Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las notebooks estatales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editoras del Calderón.

- Castedo, M. y Molinari, M. C. (Coord.; (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela.* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Castedo, M (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares.* (Tesis Doctoral, México: DIE-CINVESTAV).
- Castedo, M. L. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. L (1995). La construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida. Revista Internacional de Lectura.* Vol.16, Número 3.
- Castorina, J. A. (1998, Agosto de). Piaget y Vygotsky. Nuevos argumentos para una controversia. En: *Temas de Psicopedagogía 7.* Buenos Aires: Coedición de Editorial Aprendizaje hoy y Fundación Epec.
- Centro virtual Cervantes. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=competencia+comunicativa+definicion&oq=competencia+co&ags=chrome.1.69i57j69i59j0l6.11523j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Consultado por última vez el 20 de marzo de 2020.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuter, M. E y otras: (2008). *Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad. Propuesta para alumnos de 1º y 2º Ciclo. Material para el docente.* Buenos Aires: Dirección General de cultura y Educación.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino como lector.* Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Dirección Nacional de Cultura y Educación. Perelman, F. (2009). *Las prácticas sociales del Lenguaje* [conferencia] La Plata, Buenos Aires. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6_e2Cl4aCG. Consultado por última vez el 20 de marzo de 2020.

- Dubois, M. E. (2006). Textos en contexto 7. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires.
- Edwards; V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula. Rockwell. E. (Coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura económica.
- Fairstein, G. (2016). Aprendizaje y cambio cognitivo. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Ferreiro, E y Teruggi, L. (2013). La diversidad de Lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ferreiro, E y Pontecorvo, C. (1997). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ferreiro, E: (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E y Teberovsky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (Vigésima edición). Madrid: Fondo de Cultura económica.
- Flower y Hayes (1996). *Teoría de la Redacción como proceso cognitivo*. Textos en Contexto N°1. Buenos Aires. Lectura y vida. Asociación Internacional de Lectura.
- Fusca, C. (2012.: *Enseñar a leer y a escribir en el siglo XXI. Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Goodman, K. (1991). El proceso de la lectura. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gvartz; S. Y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Editorial Aique.

- Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015a). La alfabetización inicial. *Alfabetización en la unidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Kaufman, A. N. y Lerner, D. (2015b). *Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015c). Escribir y enseñar a escribir. En: *Alfabetización en la unidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A.M. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M (2.005). *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Aula XXI.
- Kaufman, A. M y Rodríguez, M. E. (2008). *La calidad de las escrituras infantiles*. Buenos Aires: Editorial Santillana .
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Larrosa, J. (2011). Palabras para una educación otra. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Editorial Homosapiens.
- Lerner, D; Stella, P. y Torres, M (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lerner, D. (2.004). Lectura y Escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. *La escuela y la formación de lectores y escritores*. Textos en contexto N° 4. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lerner, D., (1996). ¿Es posible leer en la escuela?: *Lectura y Vida. Revista Internacional de Lectura*. Año 17, Número 1.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Editorial Paidós.

- Meirieu, Ph. (2016): *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Secretaría de Educación (1986). Lengua. *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*. Buenos Aires.
- Mendizabal, N. (2006.): Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación: (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Argentina
- Miras, M. (2000): La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*. Nº 89, p. 65-80. Barcelona.
- Molinari, M. C. y Ferreiro, E. (2013). Identidades y diferencias en la escritura en papel y computadora en las primera etapas del proceso de alfabetización. *Ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito*. México: Siglo veintiuno editores.
- Molinari, M.C. (1999). La intervención docente en la alfabetización inicial. *Enseñar y aprender a leer en el primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Nemirovsky; M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Olson, D. (1998). Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. (Maestría en Escritura y Alfabetización). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Petit, M. (2001): *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Pineau, P. (2014). La utopía de alfabetizar a todos en la escuela. *La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Editorial universitaria.
- Quinteros, G. (2004). La libertad de las letras. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Ediciones.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rodriguez, B. (2004). Aprendiendo a leer en la escuela. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* México: S.M Ediciones.
- Sánchez Abchi, V: Medrano, B.A. y Borzone, A. M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sacardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita Barcelona: *Infancia y aprendizaje* N° 58.
- Secretaría de Educación, (2.004). Prácticas del Lenguaje. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo de la Escuela Primaria/ Educación General Básica*. Buenos Aires. Pp.357-437.
- Secretaría de Educación, (1986). *Lengua*. Documento de Trabajo N°2. Actualización Curricular: Dirección de Currículum.
- SICaDIS, (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*. (Módulo 5). Municipalidad de Buenos Aires: Secretaría de educación.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila .
- Smith, F (1983). *Comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Graó
- Sole, I (1998). La enseñanza de estrategias en la comprensión lectora. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf> Consultado por última vez 15 de octubre de 2016
- Southwell, M y Vasilliades, A. (2014). El concepto de posición docente; notas conceptuales y metodológicas. En: *Revista Educación, lenguaje y sociedad*.

Vol XI. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>. Consultado por última vez el 10 de enero de 2019.

- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Teberosky, A (1992): *Aprendiendo a escribir*. España. Editorial Horsori.
- Terigi, F. (1999): *Curriculum: Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vernon, S. (2004a). El constructivismo y otros enfoques didácticos. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Ediciones.
- Vernon, S. (2004b). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las palabras. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* .México: SM Ediciones.
- Vezub, L (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Papers Editores.
- Zamudio Mesa, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* .México: SM Ediciones.

ANEXOS

ANEXO NÚMERO 1: ENCUESTAS REALIZADAS A LAS Y LOS DOCENTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Hoja N°

Escuela: _____ **Grado** _____ **Turno** _____

Docente

- ¿En qué materiales fundamenta la planificación de sus clases?
- ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos con los que enseña a leer y a escribir a sus alumnos?
- ¿Realiza al menos uno o dos proyectos para enseñar a leer y escribir?
- ¿Qué tipo de consignas propone para que sus alumnas y alumnos realicen producciones escritas? Dé un ejemplo.
- ¿Intenta proponer alguna relación entre la práctica de lectura y escritura a la hora de enseñar a leer y escribir?; ¿cuál?; ¿por qué?
- ¿Cómo se organizan las actividades en el aula?
- ¿Los niños trabajan solos, en parejas o en grupos? ¿Por qué?

ANEXO NÚMERO 2: LECTURA A CARGO DE M4 PARA ENSEÑAR LAS PARTES DE LA NARRACIÓN



ANEXO NÚMERO 3: FOTOCOPIA UTILIZADA POR M11 PARA ENSEÑAR CÓMO SON LOS
FORMATOS TEXTUALES DE LAS INVITACIONES



ANEXO NÚMERO 4: RECETA UTILIZADA POR M 11 PARA ENSEÑAR LOS COMPONENTES DE LOS TEXTOS INSTRUCTIVOS.

MASA DE PIZZA

Materiales/Ingredientes:

- ✓ 1 Sobrecito de levadura en polvo
- ✓ 2 tazas de agua templada
- ✓ 4 tazas de harina (la harina ideal para la pizza es la denominada "000", pero si no la encontramos bastaría con harina normal)
- ✓ Dos cucharadas de aceite de oliva
- ✓ 2 cucharaditas de sal

PREPARACIÓN:

- Disolver en un recipiente plástico un sobrecito de levadura en polvo con dos tazas de agua tibia.
- Luego agregar aceite de oliva con dos cucharaditas de sal.
- Mezclar con 4 tazas de harina que iremos agregando poco a poco y amasar durante 7 minutos hasta que se forme una masa suave que se despegue de las paredes del recipiente plástico.
- Cubrir y dejar crecer en un lugar templado durante 30 minutos.
- Transcurridos los 30 minutos, la masa se verá esponjosa y lista para colocarla sobre un molde.
- Colocar el molde en el horno y cocinar durante 9 minutos hasta que la masa tome color dorado en la base.
- Cuando ya esté lista y dorada en la base, retirar inmediatamente del horno.

ANEXO NÚMERO 5: HISTORIETA QUE UTILIZÓ M5 PARA ENSEÑAR LOS ELEMENTOS ICÓNICOS.



Medios de comunicación

¿Cómo se llama el personaje que está escribiendo una carta? ¿Quién lo acompaña?

- Armá una lista con los medios de comunicación que aparecen en la imagen.
- Dibujá el medio de comunicación que usás más seguido.

151

Peter Pan y pan relleno

—Ma, ¿me lo contás otra vez?

—Dale, pero solo el comienzo porque ya es muy tarde. Mañana lo seguimos. ¿Ya te pusiste el pijama, no? Bueno, vení, acostate.

—¡Yo me acuerdo cómo empezaba! Estaban los tres chicos en su cuarto. La chica se llamaba Wendy, un hermano John, y el otro... el otro... ¡nunca me acuerdo, mami!

—Se llamaba Michael. Y sí, una noche estaban los tres chicos en su cuarto. Los papás se estaban por ir a una fiesta y los chicos quedarían al cuidado de Nana, su niñera.

—¡No dijiste lo más gracioso!

—¿Qué?

—¡Que Nana era una perra!

¡Me encanta esa parte de la historia!

—Cierto. Los chicos quedarían al cuidado de Nana, la perra.

—Mami...

—¿Qué, hijito?

—¿Desde ahora me puede cuidar Pelusa cuando vos te vas a trabajar?

—No.

—Ufa. Dale, porfis...

—No.

—¿Por qué no? Pelusa es bueno, me cuidaría bien.

—¡Pero Pelusa es un hámster!

—¡Y Nana, una perra!

—Bueno, pero... pero... ay, ya sabés, hijo, en las historias pasan cosas que no pasan de verdad.



—¿Qué? ¿Son mentiras? ¿El escritor de Peter Pan era un mentiroso?

—No, no, no. Yo no dije eso, pero en las historias pueden pasar cosas que en la vida real no pasan.

—Ah, ¿entonces no puede pasar que Peter Pan entre volando por mi ventana?

—No, mi amor.

—Pero ayer pasó.

—¿Qué?!

—Sí, ayer Peter Pan entró y me preguntó si había visto su sombra. Dijo que la estaba buscando y que creía que estaba acá.

—¿Su sombra? ¿La sombra de Peter Pan? ¿Como en la historia que yo siempre te cuento?

—Claro. Ése mismo.

—¿No será que lo soñaste porque te dormiste recordando la historia, pichoncito?

—No. Estoy seguro de que estaba despierto.

—¿Cuándo fue eso?

—¡Anoche! Vos me diste un beso y te fuiste.

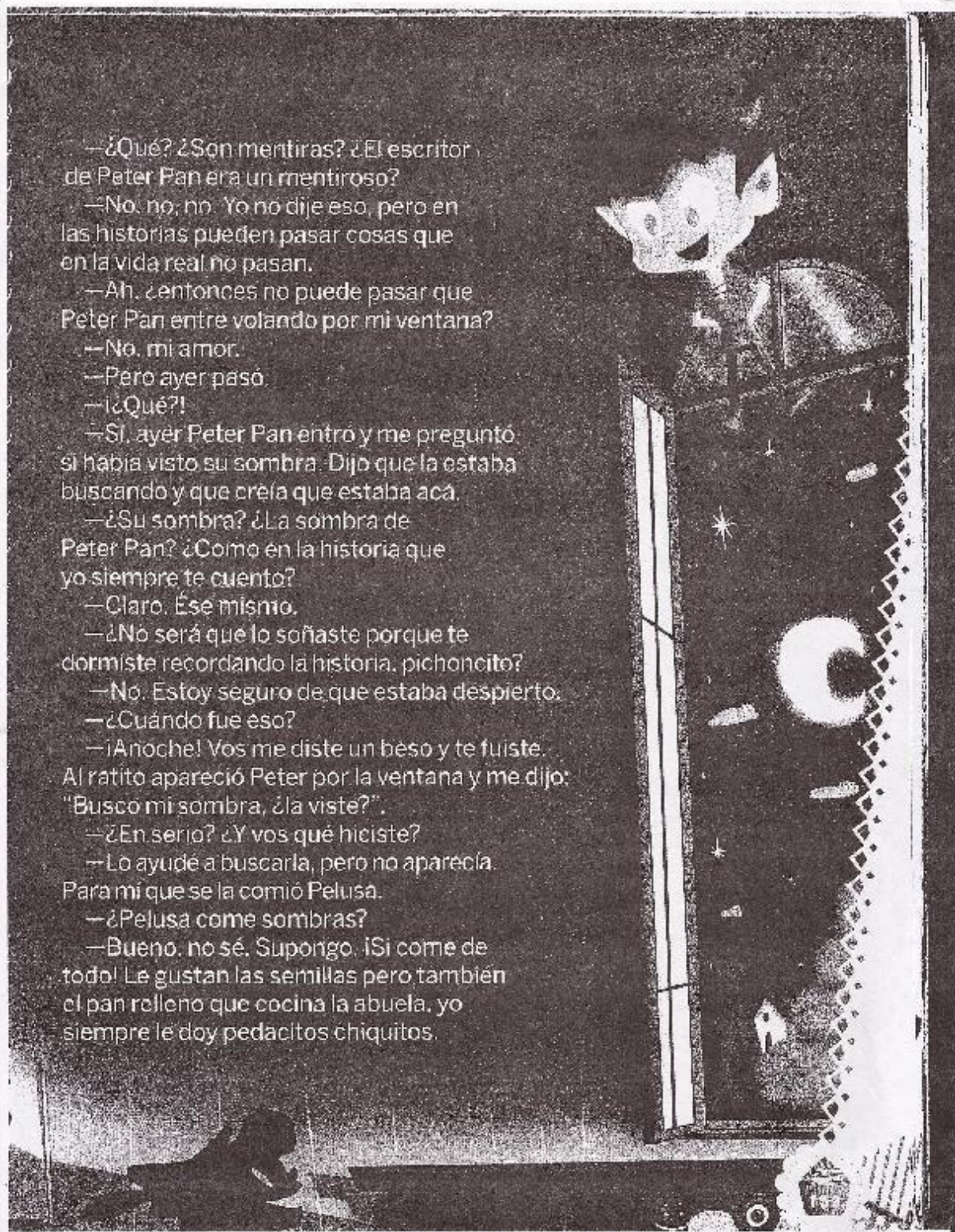
Al ratito apareció Peter por la ventana y me dijo: "Busco mi sombra, ¿la viste?"

—¿En serio? ¿Y vos qué hiciste?

—Lo ayudé a buscarla, pero no aparecía. Para mí que se la comió Pelusa.

—¿Pelusa come sombras?

—Bueno, no sé. Supongo. ¡Si come de todo! Le gustan las semillas pero también el pan rolleno que cocina la abuela, yo siempre le doy pedacitos chiquitos.



—Igual no creo que se haya comido una sombra.
Y menos la de Peter Pan.

—¿Por qué no?

—Porque los hámster no comen sombras y Peter Pan vive en un libro.

—Pero ayer se escapó del libro y estuvo acá, mami.

—Mmm...

—¡En serio! ¡Estaba con Campanita! Me invitaron a ir a Nuncajamás, pero a mí me daba vergüenza salir en pijama.

—Hijito, ¿y cómo estás seguro de que no estabas soñando?

—Cuando vos te fuiste yo agarré un pancito relleno de la abuela que había guardado en mi cajón y rompí un pedazo para darle a Pelusa.

—¿Y?

—Y... ¡que acá está el pan y le falta el pedazo que le di a Pelusa! Es un pan de verdad, no un pan de sueño. Entonces si este pan es verdad y no lo soñé, Peter Pan era de verdad, no lo soñé.

—Igual estoy segura de que fue un sueño.

—Sí, eso me dijo él que seguro dirías.

Y también me dijo que te mande saludos.

—¿De verdad? ¿Dijo algo más?

—Sí, que te recordara que, cuando eras chiquita, tu mamá también te decía que seguro lo habías soñado.

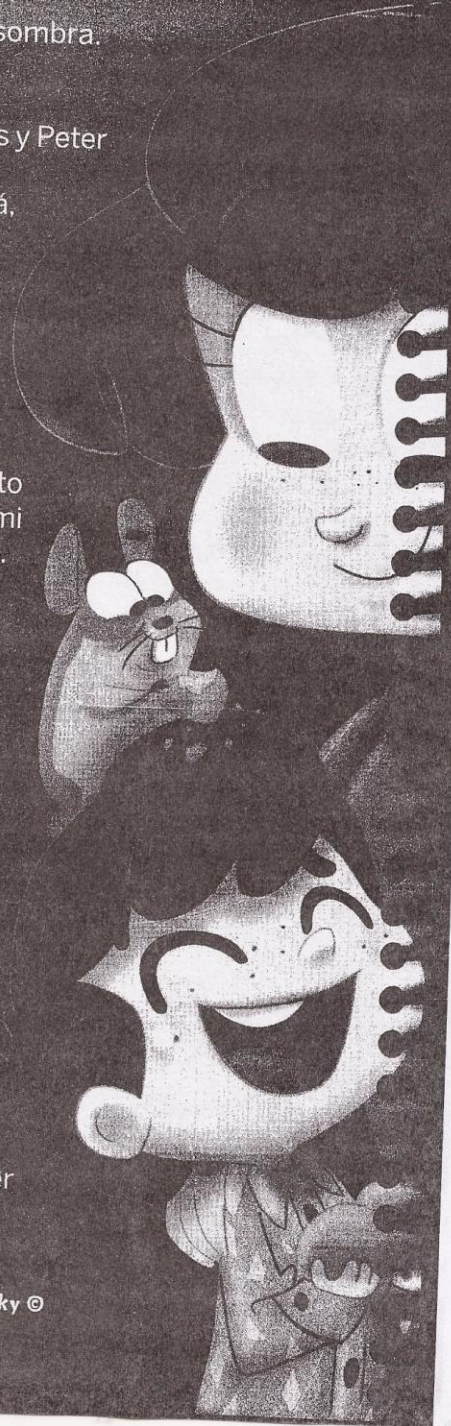
—...

—Mami, hablando de Peter Pan... ¿me traés un pan relleno?

—¿Para vos?

—Para mí, para Pelusa, y también para Peter Pan, por si esta noche viene con hambre.



















—Está bien, pero... ¿me puedo quedar?







Melina Pogorelsky ©

ANEXO Nº7: CAPERUCITA ROJA. LECTURA UTILIZADA A CARGO DE M8 PARA REALIZAR
ESCRIBIR A PARTIR DE LA MISMA Y TRABAJAR EL SISTEMA.

CAPERUCITA ROJA

ROJA FUE A LA  DE SU  A LLEVARLE UNA 
LLENA DE  QUE HABÍA JUNTADO CON SU MAMÁ ESA MAÑANA.
PERO SU MAMÁ LE ADVIRTIÓ:
—NO VAYAS POR EL  LARGO YA QUE ALLÍ SE ENCUENTRA
EL  . SEGUÍ EL SENDERO CERCANO A LA 
CAPERUCITA, SIGUIÓ UNAS  , LUEGO UN  , MÁS TARDE
UN  Y TERMINÓ POR EQUIVOCAR EL CAMINO.
CUANDO ESTABA EN MEDIO DEL  SE ENCONTRÓ CON EL 
QUIEN SALIÓ CORRIENDO PARA LLEGAR PRIMERO A LA  DE LA 
EL  SE TRAGÓ DE UN SOLO BOCADO A LA  , SE DISFRAZÓ CON
SU ROPA Y SE ACOSTÓ EN LA  PARA ESPERAR QUE LLEGARA 




CUANDO  VIO AL  LE DIJO:


—  , ¡QUÉ  TAN GRANDES TIENES!

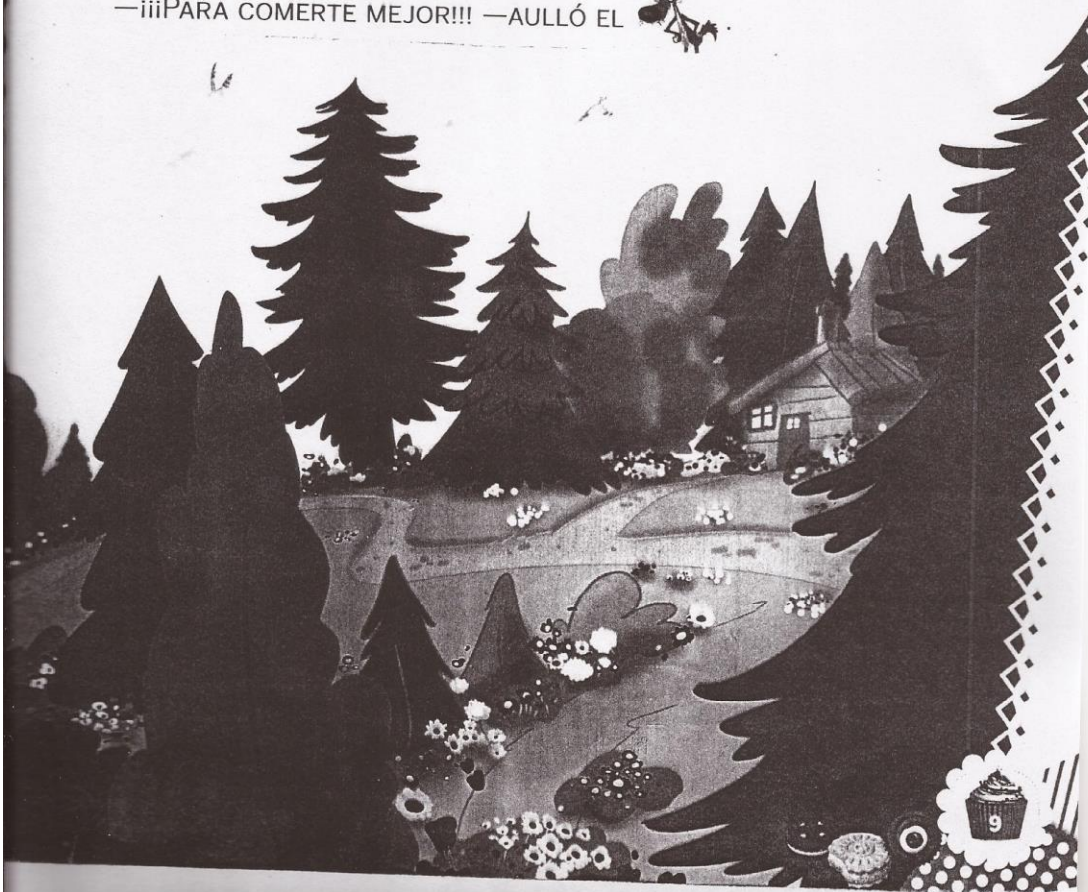
— PARA ESCUCHARTE MEJOR — RESPONDIÓ EL 

—  , ¡QUÉ  TAN GRANDES TIENES!


— PARA ACARICIARTE MEJOR — RESPONDIÓ EL 


—  , ¡QUÉ  TAN GRANDE TIENES!


— ¡¡¡ PARA COMERTE MEJOR!!! — AULLÓ EL 




Blancanieves y los siete enanitos

Había una vez una  muy bella pero con un corazón malvado.

Era la madrastra de una niña llamada .

La vanidosa  tenía un espejo mágico al que le preguntaba:



—¡Espejito, espejito! ¿Quién es la más hermosa de este reino?

Y el espejo respondía: —La  es la más hermosa.

Ella quedaba conforme, pues sabía


que su espejo siempre decía la verdad.

Cierto día, al repetir la pregunta, éste le contestó:

—La  es muy hermosa, pero  lo es mucho más.



La madrastra se puso verde de celos y de odio hacia la joven.

Una tarde llamó a un cazador y le dijo que llevara al bosque a la muchacha

y la matara. Como  era tan bonita, el hombre sintió pena y le dijo



que buscara un escondite para salvarse. Ella corrió y corrió. Cuando ya

caía la noche, encontró una cabañita y entró para descansar. Allí todo

era pequeño: la mesa, los platos, los  . A lo largo de la pared


estaban dispuestas siete camitas, una al lado de la otra.




La princesa tenía hambre y sed. Comió un poco de , algunos  y pan; luego se sirvió agua de un botellón. Más tarde se echó a dormir.


Ya era de noche cuando volvieron los dueños de casa. Eran siete enanos que extraían oro de las montañas. Al encender sus farolitos, descubrieron a la muchacha dormida.

—¡Oh, qué bella es!



Al amanecer,  se despertó y, al verlos, sintió miedo. Pero ellos se mostraron amables y dispuestos a escuchar su historia. Al finalizar, los enanos le dijeron:

—Podés quedarte con nosotros; aquí no te faltará nada.


 aceptó vivir con ellos y en agradecimiento, se encargó de mantener la casa en orden.

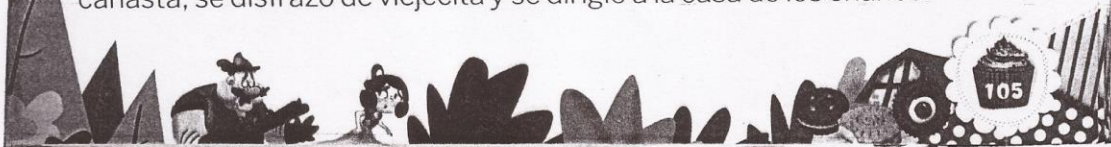
La , extrañada ante la ausencia del cazador que jamás regresó al reino, preguntó:

—¡Espejito, espejito! ¿Quién es la más hermosa de esta región?



—La  es la más hermosa de este lugar, pero, pasando los bosques, en la casa de los enanos,  lo es mucho más.

La madrastra quedó aterrorizada. ¡El espejo no mentía nunca! En ese momento se dio cuenta del engaño del cazador.

Furiosa, la  preparó una manzana con veneno. La guardó en una canasta, se disfrazó de viejecita y se dirigió a la casa de los enanos.




Al verla, la princesa pensó que esa anciana no podía ser peligrosa y aceptó la fruta que le ofrecía. Pero al dar el primer



mordisco,  cayó sin vida al piso. La ,

de regreso al palacio interrogó al espejo:

—¡Espejito, espejito! ¿Quién es la más hermosa de esta región?

—La  es la más hermosa.

Esa noche los enanitos encontraron a  tendida en el suelo y la pusieron dentro de una caja de cristal.

Sucedió una vez, que un príncipe pasó por allí y escuchó la historia que le contaron los enanos. El príncipe, enamorado de , decidió llevarla a su castillo. Cuando los servidores del príncipe la estaban cargando, tropezaron y el trozo de manzana que había tragado  se desprendió de su garganta. Ella se despertó de su largo sueño. El príncipe le contó lo que había sucedido y la joven, agradecida, decidió irse con él.



Ana María Girón

Adaptación del cuento de los hermanos Grimm.



reina



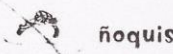
Blancanieves



vaso

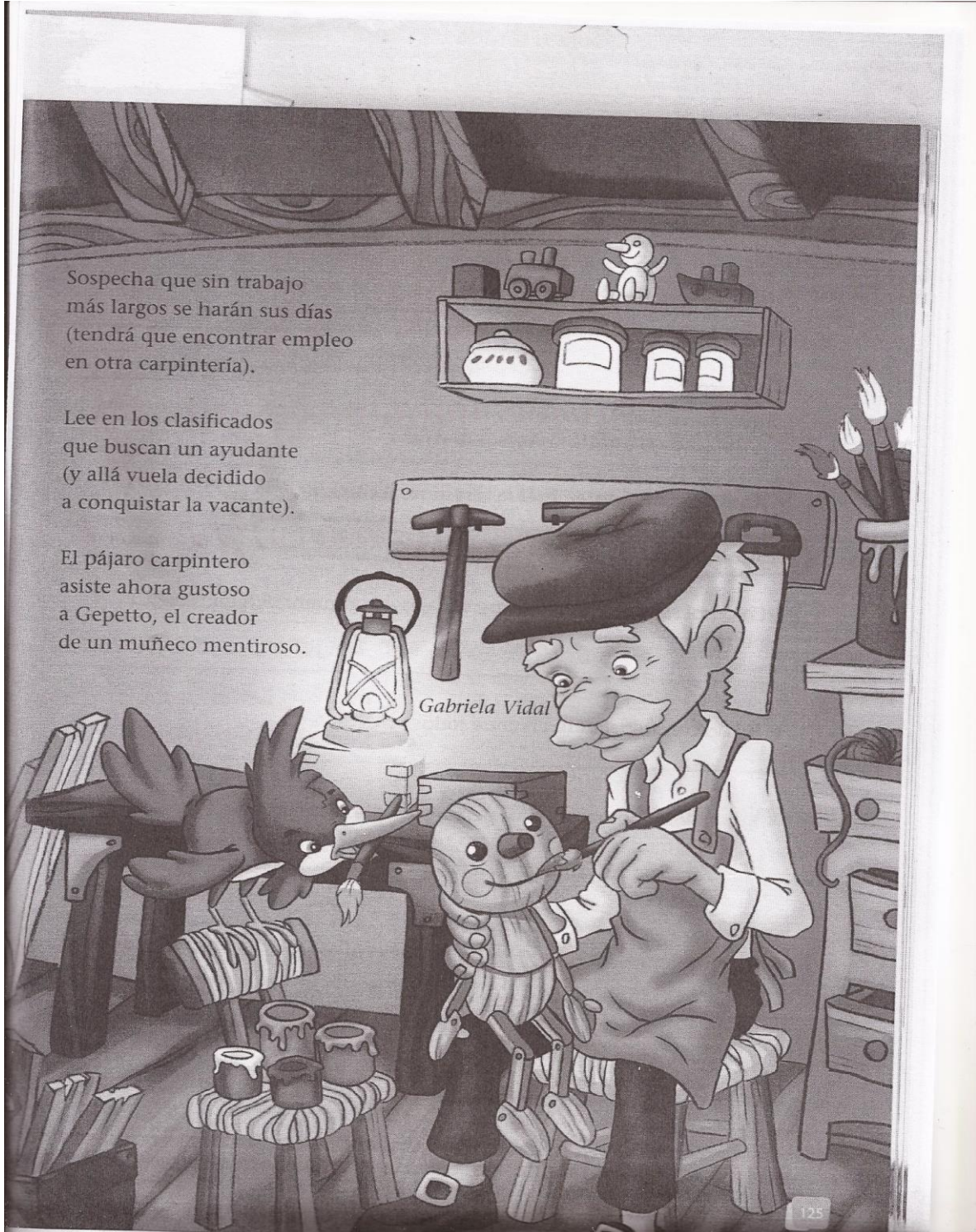


arroz



frijoles

ANEXO Nº 9: EL PÁJARO CARPINTERO. LECTURA QUE M6 UTILIZÓ EN LAS CLASES NÚMERO 3 Y 4, PARA ENSEÑAR LOS TIEMPOS VERBALES Y EL FORMATO QUE TIENE LA POESÍA.





¿Y QUÉ MÁS?

Un pájaro desocupado

1 Respondé a las preguntas.

* ¿Cuántas estrofas tiene la poesía? _____

* ¿Y versos? _____

* Uní en cada estrofa los versos que riman.

* ¿Qué versos uniste? Señalá la respuesta correcta.

El 1 con el 2

El 1 con el 3

El 2 con el 3

El 2 con el 4

2 En la poesía se nombra a los personajes de un cuento. ¿A qué cuento pertenecen?

* Si lo conocen, relátenlo entre todos.

* Escribí los nombres de los personajes que se mencionan en la poesía.



* Subrayá en esta estrofa cómo llaman a Pinocho.

* ¿Por qué lo llaman así?

El pájaro carpintero asiste ahora gustoso a Gepetto, el creador de un muñeco mentiroso.





Acciones en la carpintería

- 1 En la carpintería, Gepetto trabaja todo el día. **Escribí** si la acción de las siguientes oraciones ocurre en el pasado, en el presente o en el futuro.



Salió temprano y compró madera y lijas.



Abre el taller y acomoda las herramientas.



Más tarde, fabricará un banco para Pinocho.

Los verbos indican si una acción sucedió en el pasado; si sucede ahora, en el presente, o si sucederá en el futuro.

- 2 **Subrayá** los verbos.

El pájaro carpintero trabaja en el taller de Gepetto. Es mediodía y ya barrió el taller, apiló los leños y lijó la madera para el banco de Pinocho. Gepetto sonríe y lo felicita.

- ¡Buen trabajo, Carpintero! En un ratito, almorzaremos y descansaremos.
—Gepetto, a la tarde terminaré mi trabajo.

* Copiá los verbos que subrayaste donde corresponda.

pasado

presente

futuro



ANEXO Nº 10: EL MISTERIO DEL DIAMANTE. LECTURA TRABAJADA EN EL CURSO A CARGO DE M7 CON EL FIN DE APRENDER «EL USO DE LA H» Y «LOS PÁRRAFOS».

El misterio del diamante

La señora Dorotea y el señor Augusto Brillante dieron una fiesta en su casa. Cuando estaban todos los invitados, Dorotea mostró un bello y costoso diamante que le había regalado su marido. Era perfecto: transparente, sin ninguna mancha y primorosamente tallado.

Los invitados se pasaron la piedra para admirarla, mientras el mayordomo ofrecía café; pero, como hacía mucho calor, la mayoría prefirió tomar agua mineral con mucho hielo.

Al rato, cuando Dorotea quiso recuperar el diamante, este había desaparecido. Los dueños de casa y los invitados lo buscaron por todas partes, pero no lo encontraron. Entonces, Augusto llamó a la policía.



A la media hora llegó el inspector Lupín
junto con el sargento Lento.

Luego de asegurarse de que nadie se había
ido volvieron a revisar el lugar, pero no tuvieron
éxito. Mientras tanto, los invitados hablaban
entre sí, enojados porque sospechaban de ellos.
El mayordomo también estaba enojado porque,
debido al calor, no daba abasto con las jarras de
agua y las hieleras.

—Qué difícil es este caso —dijo el sargento.

—Ningún caso es difícil, solo hay que
saber dónde buscar —le explicó Lupín—.
Veamos... ¿dónde escondería un objeto duro y
transparente?



—No sé —dijo el sargento—. ¡Usted hace cada pregunta!
—Mire alrededor, sargento. Pensemos dónde lo esconderíamos nosotros.

En ese momento Lupín sonrió, le brillaron los ojos y exclamó:

—¡Un vaso de agua!

—¿Tiene sed, inspector? —dijo el sargento Lento.

—No, sargento. ¿Qué tienen los vasos además de agua?

—¡Cubitos, inspector! ¡Con el calor que hace!

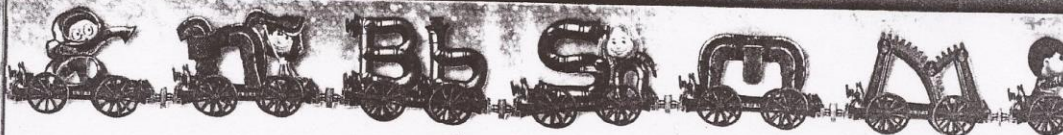
—¡Ay, sargento...! ¿Y cómo son los cubitos?

—¿Nunca los vio? Son duros y transparentes... ¡Ahhhh! Ya resolvimos el misterio.

—Que todos los invitados dejen sus vasos delante de ellos —ordenó el sargento—. Uno tiene el diamante.

Relato popular (adaptación)





El informe policial

Mientras el inspector Lupín lee el diario, el sargento Lento escribe el informe del caso.

—Inspector, ¿hielo va con h?

—Sí, sargento. Todas las palabras que comienzan con hie o hue se escriben con h.

—Ah, como hiena y hueco.



1 Escribí otros ejemplos de palabras que comiencen con hie o hue.

HUEVO HIELO HIELO HIELO HIELO HIELO

—Inspector... ¿y qué regla hay para las otras palabras?

—Ninguna, sargento, hay que aprenderlas de memoria.

El sargento piensa un rato y comenta:

—Pero si conozco una que empieza con h, sé que las de la familia también se escriben con h.

—¡Muy bien, sargento!



2 Completá las familias de palabras de:

hoja	Hojita Hojita Hojita Hojita Hojita
hilo	Hilillo Hilillo Hilillo Hilillo Hilillo
hacha	Hachita Hachita Hachita Hachita Hachita





Este es el informe del sargento Lento.

Párrafo

El día 20 de agosto de 2013, durante una fiesta en la casa de la familia Brillante, robaron un diamante costoso. El dueño de casa llamó a la Policía.

El inspector Lupín y el sargento Lento se presentaron en el lugar. Luego de revisar la casa interrogaron a los invitados, pero ninguno pudo dar algún dato importante. El inspector Lupín pensó que, si un diamante se parece al hielo, el que buscaban debía estar en uno de los vasos. A continuación revisaron los vasos de todos los invitados.

El sargento Lento encontró el diamante en el vaso del señor Lucas Ladri. Los policías arrestaron al maleante y devolvieron la joya a la familia Brillante.

¿Qué informa cada párrafo? Una como corresponda.

- Párrafo 1 la solución
- Párrafo 2 el robo
- Párrafo 3 la investigación

Los párrafos están formados por oraciones que se separan por **punto y seguido**.

El **punto y aparte** separa los párrafos.

El último punto se llama **punto final**.

Recordá que todas las oraciones comienzan con mayúscula.



A este párrafo le faltan las mayúsculas y los puntos. Reescribilo como corresponda, en tu cuaderno.

la policía encontró el diamante la señora dorotea está contenta el marido guardó la joya en la caja fuerte la próxima vez serán más cuidadosos



ANEXO Nº 11: POESÍA LEÍDA POR M10 PARA ENSEÑAR GÉNERO Y NÚMERO.

Siete más uno

Autora cubana: Dora Alonso

Siete relojes
siete sombrillas
siete pelotas
y una sombrilla.


Siete burbujas
siete pañuelos
siete dedales
y un caramelo.

Siete conejos
siete alfileres
siete enanitos
y Blanca Nieves

ANEXO N^o 12: RECETA DE PIZZA DESORDENADA QUE UTILIZÓ M11 PARA MOSTRAR QUE LA IMPORTANCIA Y LA NECESIDAD QUE TIENE RESPETAR EL ORDEN DE LOS MISMOS.


Lean en procedimiento de la receta que ustedes ya conocen.

Ordenen los pasos colocando en cada casillero el número que corresponda.

- 
- Disolver en un recipiente plástico un sobrecito de levadura en polvo con dos tazas de agua tibia.
 - Cuando ya esté lista y dorada en la base, retirar inmediatamente del horno.
 - Mezclar con 4 tazas de harina que iremos agregando poco a poco y amasar durante 7 minutos hasta que se forme una masa suave que se despegue de las paredes del recipiente plástico.
 - Luego agregar aceite de oliva con dos cucharaditas de sal.
 - Cubrir y dejar crecer en un lugar templado durante 30 minutos.
 - Colocar el molde en el horno y cocinar durante 9 minutos hasta que la masa tome color dorado en la base.
 - Transcurridos los 30 minutos, la masa se verá esponjosa y lista para colocarla sobre un molde.

21

ANEXO Nº 13. IMÁGENES DESORDENADAS PARA PRODUCIR UNA RECETA DE ENSALADA DE FRUTAS.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

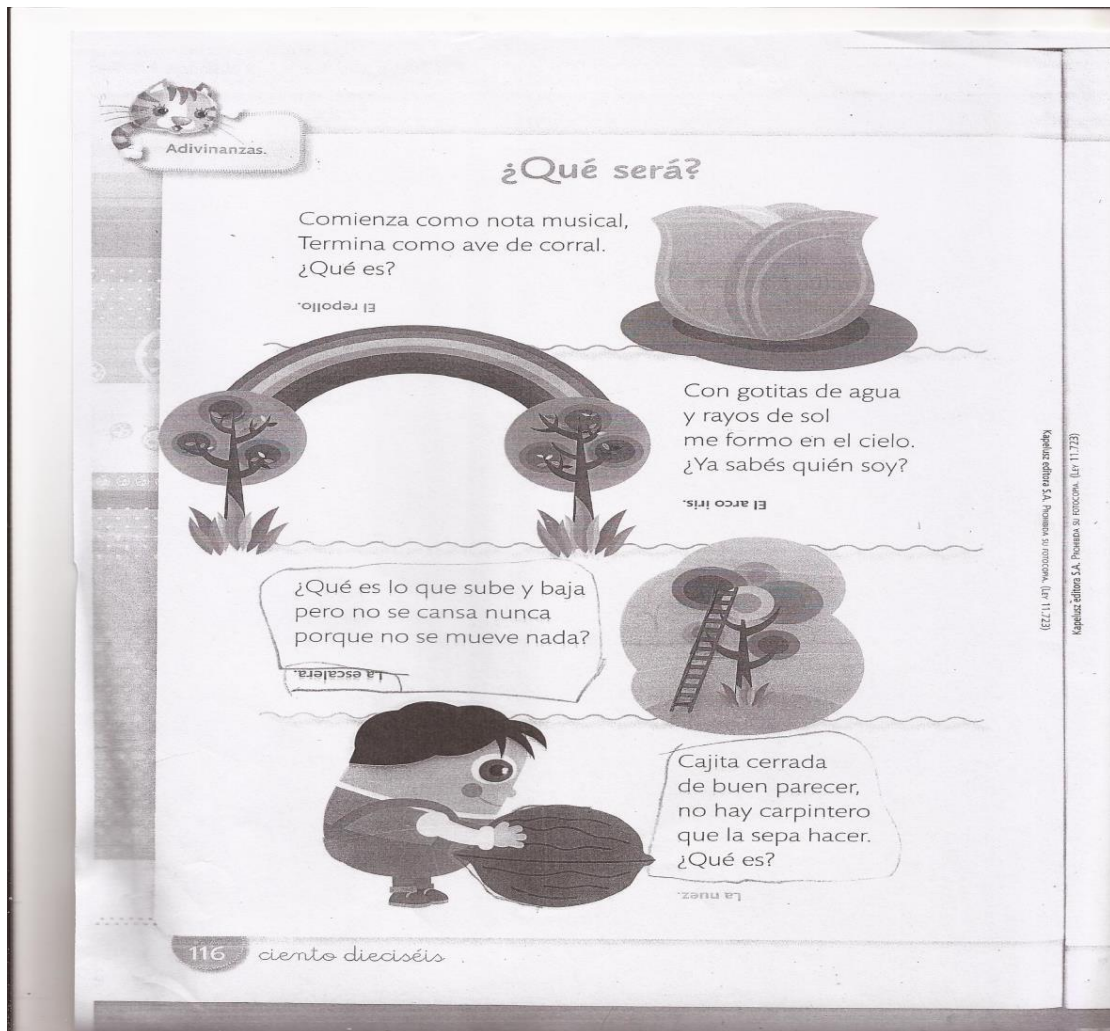
ANEXO Nº 14. ADIVINANZA COPIADA POR M 9 Y LECTURA DEL LIBRO DE TEXTOS QUE HAN LEÍDO EN LA MISMA CLASE

ADIVINANZAS

Comienza como nota musical

Termina como ave de corral

¿Qué es?



ANEXO Nº 15: TEXTO QUE HA USADO M3 PARA QUE LAS NIÑAS Y NIÑOS PUEDAN PLANIFICAR EL CUENTO DE BRUJAS QUE ESTABAN COMPONIENDO.

- *Características de la bruja (poderes, apariencia física, odios, amigos...)*

- *Características de otros personajes*

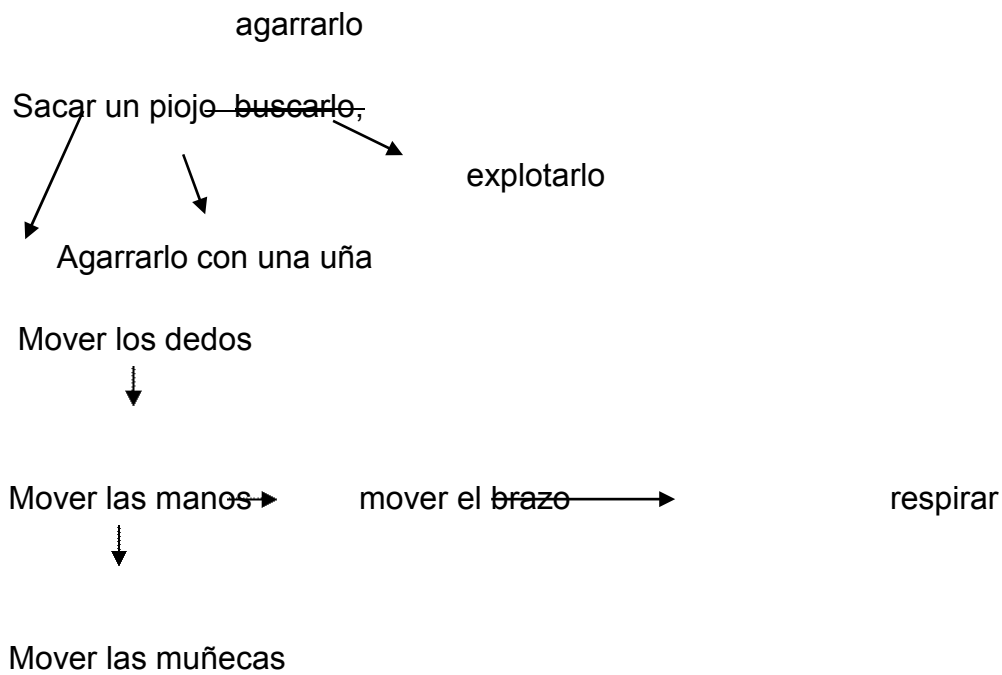
- *Lugar donde ocurre la historia*

- *¿Cómo empieza?*

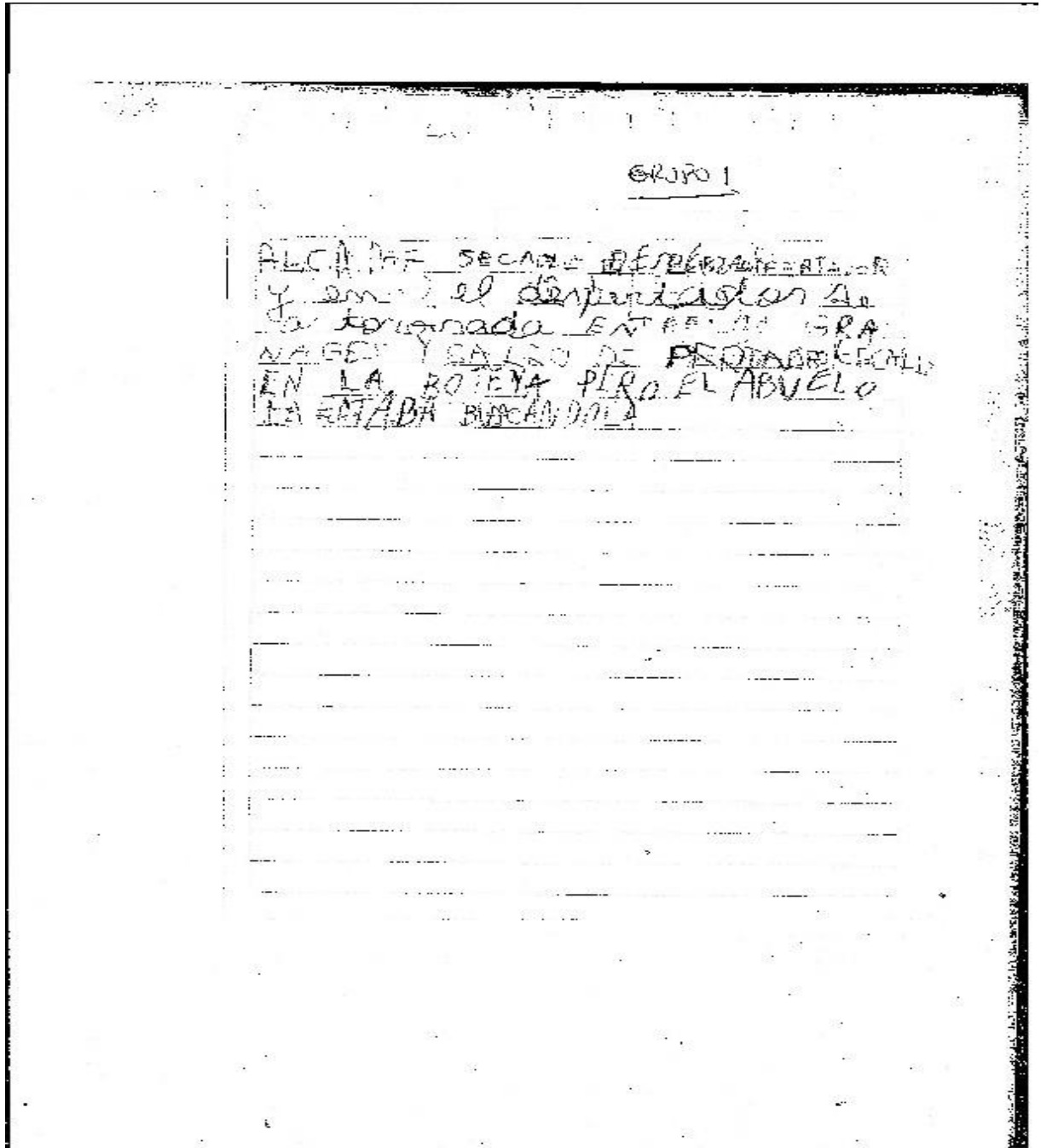
- *¿Cuál es el conflicto?*

- *¿Cómo termina?*

ANEXO N^o 16: BORRADOR INSTRUMENTAL QUE CONFECCIONÓ EL CURSO A CARGO DE M3 CUANDO REVISABAN LAS ACCIONES QUE CADA UNA/O CONSIDERÓ NECESARIAS PARA SACARSE UN PIOJO.



ANEXO N^o 17: PRODUCCIONES QUE REALIZARON LAS Y LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO A CARGO DE M2 ALTERNANDO EL ROL DE DICTANTES Y ESCRITORES.



8402

ECHO POR MATEO INDIRA SIMON
AGUS LEON VALEN LUPATO
ALICIA PAF VIU UNA BURBUJA SIN
CEREBRO LATOCO Y SE MATO A
DENTRO DE LA PMPA ESTABA DE UN
LADO PARA EL OTRO ALICIA TENIA
MIEDO DE QUE SE REBIENTE LA
BURBUJA Y LA BURBUJA SE ESTA
BU REBENTAD Y DE PRONTO ABIA
OTRA BURBUJA Y SE METIO EN LA
OTRA BURBUJA Y SE ESPLOTO Y CA-
YON UN ACAJADE CARTON Y SO MUE-
BLES DE CARTON Y SE CAYON DOS DIAS
SE QUEDO GOLPEANDO LA PMPA
DE JAVON ASTA QUE SE
ACOSTUMERO A ABURRIRSE EN
TONS ES SEJ UCA MINANDO Y YEGO
A LA CASA Y LA MAMA ESTABA
PREPARANDO PATTAS DE POLLO
Y COROLIN COROLADO ESTRECHO
SE ATERMINADO Y TODOS COMI-
ERON LAS PATTAS DE POLLO Y
LE DIERON UN APLAUSO FIN

WALICIA EN EL TINTERO

GEORO 3

ALICIA SE MOJO TANTO QUE SE
TUBO QUE CAMBIARSE Y LO LLAM
ARON FUERO Y AVIA UNA LAGA
RTICA GIGANTE LE PEGO Y SE
FUE EL DESATO A LOS PAPAS DE
LA RARO. ALICIA VOLVIO AL TINTERO.
Y CUANDO ALICIA VOLVIENTE HIR
O SE ROY MAS Y ERA PAR
DIA UN PALELLA QUE ZA AT

ALICIA QUE NO PUDO
KITARCE LAS MANCHAS
SE TUBO QUE A SER LA BABA DEL
PERO Y CUANDO SALIO SE
FUE A COMER SU CEREAL
DESPUES DE JUGAR MUCHO TIEMPO
FUE A COMER GURMET Y DES
PUES

6

GRUPO 4

ALICIA EN LA PELOTA

ALICIA ESTABA CUMPLIENDO SU CUMPLEAÑOS
Y VIVIERON MUCHOS AMIGOS Y VINO EL PELOTERO
Y TODOS LOS CHICOS SE METIERON
EN EL PELOTERO Y ADENTRO
JUGARON A LA MANCHA Y ALICIA
CEMENTO EN LA TORDA
Y EL PERRO DE ALICIA LLEVO
LA PELOTA DEL DRAGON Y ALICIA
SE ASUSTO MUCHO Y SE ENCONTRO A
LA MAMA Y AL PERRO QUE SE COMO TODA LA TORDA
Y SALIO PARA AGARRAR LA TORDA Y

ANEXO Nº 18: CUADRO ELABORADO POR M1 Y SUS ALUMNAS/OS PARA REGISTRAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS BRUJAS.

TÍTULO DEL CUENTO	BRUJA	CARACTERÍSTICAS (CÓMO SE VE, QUE HACE...)
BLANCANIEVES	MADRASTRA –REINA	MALA, BELLA, ORGULLOSA, SOBERBIA, SE PONE FURIOSA, SE VESTÍA DE ANCIANA PARA MATAR A BLANCANIEVES
DISCULPE, ¿ES USTED UNA BRUJA?	BRUJA	TIENE ESCOBA VOLADORA, SOMBRERO PUNTIAGUDO, MEDIAS RAYADAS, CALDERO PRARA PREPARAR HECHIZOS Y PÓCIMAS MÁGICAS
LA BELLA DURMIENTE	HADA	VIEJA. MALA. ESTABA OFENDIDÍSIMA Y MUY ENOJADA. GRITÓ FURIOSA

