



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Postgrado

Maestría en Escritura y alfabetización

Trabajo final integrador presentado para la obtención del grado de Especialista en Escritura y alfabetización. Eje: Lectura y escritura literarias

La discusión literaria en torno a la poética de Keiko Kasza

Análisis del estilo de un autor en el primer grado de la escuela primaria.

AUTORA: Melina Malzoni

TUTORA: María Agustina Peláez

Montevideo,

Octubre de 2021

Índice

Introducción	2
Marco teórico	4
Concepciones de lectura: una breve reseña histórica	4
La formación de lectores literarios	5
Leer a través de la voz de otro y abrir un espacio de intercambio	7
Recorrido por autor	9
El estilo propio de Keiko Kasza	10
Preguntas de indagación	12
Objetivos	12
Diseño metodológico	13
Contextualización	13
Población y muestra	13
Secuencia didáctica	14
Instrumentos de recolección de datos	15
Análisis de las interpretaciones y de la intervención docente	16
Los niños y las niñas hacen suya la palabra	16
Vinculan las historias leídas, escuchadas, vividas	19
Vuelven al cuento para “descubrir algo más”	22
Descubren el estilo propio de la autora Keiko Kasza	26
Cuentos graciosos, divertidos e interesantes	27
Expectativas del lector que no se cumplen	28
El triunfo de los más pequeños	30
Frases que se reiteran	34
Estructuras narrativas repetitivas	36
Un caso especial: las ilustraciones	38
Palabras finales	41
Referencias bibliográficas	43
Anexo: Secuencia didáctica	44

CAPÍTULO 1

Introducción

Justificación del tema seleccionado / Formulación del problema

El presente trabajo¹ se propone analizar las interpretaciones de los niños y las niñas² durante un itinerario de lectura y el impacto del intercambio entre lectores en las mismas. La secuencia de trabajo se desarrolla en el Primer Nivel, en un primer grado de una escuela de categoría Común de la ciudad de Montevideo³. La misma consiste en seguir un conjunto de obras de la autora Keiko Kasza, a partir de diversas situaciones de lectura a través del maestro y posteriores intercambios colectivos entre lectores. Se busca que los niños profundicen en el estilo propio de la autora, encuentren rasgos comunes entre sus textos, reconozcan los temas, personajes y ambientes recurrentes en su obra.

En esta propuesta la lectura del cuento como texto literario tiene como objetivo fundamental la formación del lector, valorando los aportes que el intercambio entre lectores brinda al desarrollo de la competencia lectora general en los niños, y en particular, de la competencia literaria. De esta forma, se pretende superar las prácticas de abordaje del texto literario como mera introducción a las actividades lingüísticas, y poner en discusión en el aula aspectos literarios propios de las obras leídas.

Consideramos, en concordancia con el marco teórico de referencia, que la discusión a partir de la lectura de cuentos es un espacio valioso para la formación de lectores cuando ocurre en el marco de una secuencia didáctica y en un ambiente de confianza, similar al que puede existir en los contextos extraescolares cuando los lectores expertos dialogan sobre las obras que han leído. Los aportes de cada alumno en estos intercambios pueden diversificar la discusión y resultar significativos para los demás compañeros, ya que cada uno de ellos ha tenido desde pequeño distintas experiencias en torno a la lengua escrita. Al respecto, entendemos las situaciones de intercambio entre lectores como prácticas propicias para la revalorización de la dimensión socializadora de la literatura, ya que leemos y aprendemos a leer en contacto con otros.

Así, consideramos que los niños pueden construir sentido y avanzar en el conocimiento de la lengua escrita por medio de otro que auspicie de mediador en la lectura, en especial cuando aún no leen convencionalmente, como es el caso de la

¹ Se enmarca en la sublínea Diseño y puesta en aula de una situación de lectura.

² Consideramos imprescindible aclarar que la narración del trabajo se ha realizado desde una perspectiva de igualdad de género a pesar de que no aparezca este diferenciado en todas las articulaciones gramaticales.

³ La escuela mencionada se describe en el apartado Diseño metodológico.

clase en la que se desarrolla esta propuesta. De tal forma, las prácticas de lectura a través del docente garantizan el acceso de los niños a la cultura escrita. Tenemos en cuenta además que, cuando el maestro lee en clase, enseña sobre los comportamientos típicos del lector e invita a los niños y niñas a participar del acto de lectura que él mismo está realizando.

Proponemos la lectura por parte del docente de una cantidad significativa de obras en el aula, la discusión y el comentario entre los lectores y la relectura de fragmentos que permitan profundizar en la interpretación, ya que consideramos que prácticas como éstas permiten que los alumnos avancen como lectores de literatura. En especial, valoramos la lectura de variados textos de un mismo autor ya que permite introducir a los niños en una práctica habitual de los lectores expertos, establecer vínculos entre diferentes obras y construir de forma progresiva un criterio propio en la selección de futuras lecturas. En este sentido, creemos que las intervenciones previamente planificadas que el docente realice durante el intercambio entre lectores deben apuntar a que los niños se adentren en los textos de la autora y reflexionen sobre ellos de forma sistemática, ajustando cada vez más sus interpretaciones.

Consideramos que las obras seleccionadas⁴ aportan desde la novedad y originalidad, ya que no han sido objeto de abordaje en el recorrido escolar de los niños de esta clase. Además, creemos que los diversos textos a los que ellos se han enfrentado dentro y fuera del aula, en general obras clásicas con personajes prototípicos y textos contemporáneos con matices y rasgos diversos, les permitirán establecer nuevas relaciones a partir de sus conocimientos previos. En este sentido, pretendemos que las obras seleccionadas en nuestro recorrido de lecturas de Keiko Kasza, cercanas desde los aventureros animales que las protagonizan, desafíen a los niños a adentrarse en el mundo de la autora, en su estilo de decir propio.

⁴ Ver Anexo: Secuencia didáctica.

Marco teórico

En este apartado se desarrollan conceptos en los que se apoya el presente trabajo. Se aborda una breve reseña histórica sobre las concepciones del acto de lectura, la formación de lectores literarios, la lectura a través de otro y la apertura de un espacio de intercambio. Por último, se profundiza en el recorrido por las obras de un autor, en especial de la escritora Keiko Kasza.

Concepciones de lectura: una breve reseña histórica

Nuestras concepciones sobre la lectura se han transformado a lo largo del tiempo, en parte debido a las investigaciones que sobre ella se han realizado desde distintas ramas del saber. Por un lado podemos destacar que, en la década de 1960, las investigaciones psicolingüísticas revolucionaron las ideas sobre el acto de lectura y resultaron decisivas para superar la concepción de lectura como descifrado. Como señala Kenneth Goodman (1994) “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que conoce y cree antes de la lectura” (p. 18). Por otro lado, estudios realizados desde la perspectiva histórico - cultural permitieron considerar la lectura como práctica histórica y social al mostrar sus variaciones con respecto a los usos sociales de lo escrito, a su estatus simbólico, a las formas materiales de los objetos escritos, a los roles desempeñados y a los modos de leer (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014). Estos estudios posibilitaron trascender una visión técnica hegemónica sobre la lectura, al comprender estas prácticas desde su complejidad y variabilidad en distintos momentos y contextos históricos. Además aportaron “...un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para entenderlas y definir las mejor” (Lerner, 2001, p. 92).

Consideramos que las prácticas educativas actuales respecto a la formación del lector deben tomar en cuenta las investigaciones recientes sobre qué es leer y cómo enseñar a leer. Respecto del primer punto, es posible señalar los aportes de Teresa Colomer (1991) que entiende la lectura como actividad. La autora propone distintas conductas llevadas a cabo por el lector, lo que nos permite rescatar el rol fundamental que éste cumple al enfrentarse a un texto. La lectura puede entenderse entonces como una actividad compuesta por dos tipos de conductas simultáneas y complementarias en las que se profundizará en el apartado siguiente: un comportamiento lector orientado a la construcción de sentido y un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita.

Para profundizar en el segundo punto al que referimos anteriormente, la enseñanza de la lectura, nos detendremos en los aportes de Delia Lerner (1995). La autora afirma que la lectura en la escuela debe ajustarse cada vez más a la práctica social que intenta comunicar y permitir a los alumnos apropiarse efectivamente de la misma. Entonces, para que la lectura como objeto de enseñanza en la escuela se constituya también como objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo que "significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora" (Lerner, 1995, p. 7). En este sentido, la autora señala que las situaciones de lectura deben responder a un doble propósito: didáctico y comunicativo. El primer propósito consiste en enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura, para que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro. Mientras que el propósito comunicativo es relevante desde la perspectiva del alumno, ya que le permite cumplir un objetivo. Para ello, Delia Lerner (1995) retoma los aportes de Brousseau (1986) sobre las situaciones "a-didácticas" que ponen a los alumnos frente a un problema a resolver, para lo que deberán desarrollar un proyecto propio, movidos por el deseo de aprender.

Al presentar la lectura desde toda su complejidad, debe producirse un cambio en la gestión del tiempo didáctico, buscando superar su fragmentación, para lo que Delia Lerner (1995) destaca la flexibilidad en la duración de las situaciones didácticas y la reconsideración de los contenidos en distintas oportunidades. Esto requiere organizar el trabajo en distintas modalidades articuladas en el correr del año, dentro de las que encontramos el trabajo en secuencias didácticas. Las mismas pueden estar orientadas a leer de forma individual, grupal o colectiva ejemplares de distintos géneros o subgéneros, distintas obras del mismo autor o diferentes textos sobre el mismo tema.

La formación de lectores literarios

Tomando como referencia a Felipe Munita (2017) podemos decir que, entre los años sesenta y setenta la crítica al modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela y la sensación de que éste había fracasado, favorece la emergencia de otras perspectivas didácticas. El modelo tradicional al que alude el autor, de corte historicista, se centra en la transmisión de un conjunto de obras clásicas como forma de acceso a la cultura y en ejercicios explicativos posteriores por parte del docente. La crítica puede ubicarse en que este modelo de lectura no da respuesta a las nuevas realidades sociales, como la transformación del alumnado y las nuevas funciones que se le adjudican a la escuela.

Entonces, a través de procedimientos de las corrientes formalistas y estructuralistas, la enseñanza de la literatura en las escuelas se orienta a un análisis exhaustivo de los textos, que consiste principalmente en el reconocimiento de los recursos literarios usados por el autor. De forma paralela, surgen otros aportes en la teoría de la literatura que cobran importancia en la renovación de la didáctica. A partir de tales aportaciones, en los años ochenta cambia su centro de interés, fijado anteriormente en el texto, al acto de lectura y los procesos llevados a cabo por el lector. El cambio de paradigma puede resumirse en una imagen que señala Felipe Munita (2017): el paso de una enseñanza de la literatura a una educación literaria. Teresa Colomer entiende la educación literaria como:

la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura (Colomer, 1991, p. 22).

En base a lo expuesto por la autora, la educación literaria en la escuela, desde el punto de vista de la recepción, “debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (Colomer, 1991, p. 26). La autora refiere a Charmeux (1985) al definir la capacidad de *saber leer* como la posibilidad de usar los comportamientos lectores y lingüísticos, nombrados en el apartado anterior, como propios e incluye “diversas dimensiones afectivas (de implicación y seguridad), cognitivas (de formalización de los conocimientos implicados) y pragmáticas (de dominio y adaptabilidad de las conductas lectoras)” (Colomer, 1991, p. 27).

Tales consideraciones no sólo nos interrogan acerca de qué es leer, sino también sobre qué implica saber leer en literatura. Al respecto, podemos destacar que la construcción de un saber literario en la escuela supone, según la autora, la adquisición de diversos componentes en dos niveles: comportamiento lector y comportamiento lingüístico. A nivel del comportamiento lector, Teresa Colomer afirma que la escuela debería asegurarse de que sus alumnos:

perciban la educación literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en la que se mueven con soltura en su experiencia de cuándo, dónde, cómo y con quién se lee literatura en nuestra sociedad (Colomer, 1991, p. 27).

Para ello, es importante crear reales situaciones de lectura por placer, ampliando las formas de lectura e incluyendo actitudes de implicación personal, valoración estética y distanciamiento crítico. La intervención educativa en la formación del lector literario debe orientarse además a la construcción del sentido del texto. Esto requiere que la selección de los textos se conciba como "un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos" (Colomer, 1991, p. 28). Para enriquecer el diálogo entre el lector y el texto, considerando que los conocimientos previos del lector son los que le permitirán enlazar sus esquemas propios con el mensaje del texto, la escuela puede contextualizar el texto desde lo literario y cultural.

Para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura -anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida- Teresa Colomer (1991) señala que debe sistematizarse la ayuda, proponerse actividades de anticipación partiendo de indicios relevantes en literatura, la ejercitación del razonamiento deductivo y por inferencia y el autocontrol del propio lector sobre su interpretación del texto. La autora destaca que la comparación y el debate sobre las distintas interpretaciones permitirá experimentar la pluralidad de lecturas posibles del texto literario.

Al referirse a los componentes a nivel del comportamiento lingüístico, Teresa Colomer (1991) destaca la importancia para la comprensión de la familiarización y el conocimiento de las formas organizativas del texto, de los diversos géneros y modalidades del texto literario. Además, para configurarse un *saber leer literario* deben conocerse los rasgos específicos del texto literario, para lo que resulta fundamental seleccionar los conocimientos literarios necesarios para ello y programarlos a lo largo de la educación obligatoria.

Leer a través de la voz de otro y abrir un espacio de intercambio

En la escuela, la lectura se ha considerado en general como tarea privativa de los alumnos. Sin embargo, Delia Lerner destaca el rol lector del maestro cuando afirma que:

...para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector (Lerner, 1995, p. 18).

Las intervenciones del docente en las que muestra qué textos son pertinentes para responder a cierta necesidad, cuál es la modalidad de lectura más apropiada según el propósito que se persigue o cómo favorece la comprensión lo que ya se conoce sobre su autor o un tema, son necesarias para la enseñanza de la lectura.

...tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar en los niños la lectura –individual o grupal–, el maestro está enseñando a leer (Lerner, 1995, p. 21).

Mirta Castedo (2018) señala que se empieza a leer a través del adulto, cuando éste comparte cuentos, recetas de cocina, noticias, instrucciones de juego y otras lecturas con sentido para el niño. Entonces, destaca la importancia de que “...los chicos se sumerjan en lecturas, a través de la voz del docente, desde el primer día de clases y con mucha frecuencia” (p. 110). Al respecto, Delia Lerner afirma que:

La lectura del maestro resulta particularmente importante en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos. Durante este período, el maestro genera muchas y variadas situaciones en las cuales lee diferentes tipos de texto (Lerner, 1995, p. 19).

De esta forma, el docente garantiza el acceso de los niños a la cultura escrita, aunque ellos todavía no lean de forma convencional, ya que a través de la voz de otro conocen historias, distintas maneras de leer, formas de decir propias de los distintos géneros, variedad de palabras que incidirán tanto en la comprensión de las lecturas, como en la elaboración de escrituras. Kaufman, Lerner y Castedo (2014) citan a Teresa Colomer, cuando afirma que la actitud de quien escucha una lectura no es pasiva, ya que imagina un mundo a través de las palabras y las ilustraciones, distingue voces, relaciona unas acciones con otras, contempla conductas y emociones, amplía sus propias experiencias. “Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender: seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos, anticipar la reacción del personaje por la forma en que ha sido presentado, festejar o “enojarse” con un final no siempre deseado...” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014, p. 11) Es importante destacar que, aunque la lectura a través del docente es imprescindible en

los grados más pequeños, se continúa leyendo a través del maestro con diversos propósitos durante toda la escolaridad.

En muchas situaciones, luego de la lectura, el docente abre un espacio de discusión entre los alumnos orientado a que colaboren entre sí en la búsqueda de sentido. Estos espacios de discusión rescatan la dimensión socializadora de la literatura a la que se refiere Teresa Colomer (2005). La autora plantea que el progreso de la lectura autónoma silenciosa y la selección individual de libros potenció el aislamiento respecto al grupo social inmediato. Sin embargo, el compartir lecturas con otros permite que “uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (Colomer, 2005, p. 194). Los intercambios entre lectores deben tender al contraste de opiniones, la argumentación, al establecimiento de relaciones entre diversos textos, al disfrute de obras cada vez más elaboradas.

En tal sentido, es el docente el que actúa como mediador de lectura, a través de la gestión del intercambio y la guía del proceso de aprendizaje de todos los participantes (Munita y Manresa, 2012). Desde esta perspectiva, la propuesta del docente mediador consiste en crear situaciones de lectura con propósitos compartidos por los niños, hacer dialogar la literatura con la historia personal y de la comunidad y prestar especial atención a la motivación de los lectores. Cabe agregar la importancia de la consideración positiva por parte del docente mediador de aquellas interpretaciones que no se ajustan a los indicios textuales, ya que forman parte del hilo de la discusión y pueden ser aprovechados para generar nuevos avances interpretativos a través de la confrontación. En este sentido, el docente debe favorecer las respuestas de sus alumnos y postergar la suya. Vemos entonces que habilitar la discusión literaria en la escuela supone superar, según los aportes de Munita y Manresa (2012), dos prácticas arraigadas en la tradición de la enseñanza literaria en la escuela: el escaso espacio otorgado a la lectura e interpretación literaria en el aula y la disposición del profesor respecto a los libros, a hablar más que a escuchar.

Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida (Munita y Manresa, 2012, p. 122).

Recorrido por autor

Organizar un recorrido de lectura que permita avanzar en la formación del lector literario implica partir de la selección de distintos y variados textos en torno a un criterio común. En tal sentido, en el presente trabajo se ha decidido seguir la obra de un autor ya que se considera que esta práctica, similar a la llevada a cabo por los lectores expertos, le permite a los niños reflexionar sobre el universo literario del autor seleccionado, establecer rasgos comunes y transformaciones entre sus distintas obras. Además, a medida que los niños conocen el estilo de decir propio de diferentes autores pueden construir posibles preferencias y recomendar sus obras a otros públicos.

Seguir un recorrido por autor implica seleccionar textos a partir de los cuales los lectores puedan hipotetizar sobre lo que se denomina en literatura la “poética del autor”. Esto es indagar a partir de la lectura en el o los géneros a los que se aboca y el estilo propio del autor: los recursos del lenguaje que utiliza, los temas que lo ocupan, los paisajes, personajes o ambientes que son recurrentes en su obra (Dib, J. -Coord-, 2019, p. 110).

El recorrido por autor permite también la consulta de otros textos para profundizar en su mundo, como pueden ser bibliografías, críticas o reseñas.

El estilo propio de Keiko Kasza

El recorrido por autor del presente trabajo tiene como protagonista a la reconocida escritora e ilustradora de cuentos infantiles, nacida en Japón, Keiko Kasza. Sus libros cuentan historias divertidas, en las que distintos fragmentos generan risas entre los pequeños lectores. Al respecto, vemos que en una entrevista realizada en Chile, la autora expresa lo siguiente: “Mi principal propósito como autora es que los lectores se diviertan. Quiero que disfruten mis libros. ¡Cualquier otra cosa que puedan extraer de mis libros además, será como la guinda de la torta!” (Cruz y González, 2014, p. 99)

Otro aspecto característico de su obra es que sus cuentos presentan estructuras repetitivas, que se refuerzan con la reiteración de frases a lo largo de las historias. Estas reiteraciones brindan seguridad al lector, que puede ir participando de la narración y anticipando lo que pasará a continuación. Sin embargo, cerca del final de sus historias

aparece un quiebre en la estructura, que se refuerza por lo general en un cambio en la frase que se reitera o en el personaje que la dice. De esta forma, se genera sorpresa entre los lectores, ya que esperan la repetición de una acción, pero se encuentran frente a un hecho inesperado, distinto a lo sucedido hasta el momento.

Sabemos además que los cuentos de Keiko Kasza son protagonizados por animales, muchos de ellos posiblemente conocidos por los pequeños lectores ya que aparecen en cuentos tradicionales a los que los niños en general tienen oportunidad de acceder desde edades tempranas, como el zorro, el lobo o el cerdito. Estos animales pueden hablar entre ellos, cocinar, leer...y en este contexto es en el que actúan de diversas formas para lograr lo que se proponen. En muchas de sus obras los animales se enfrentan entre sí, siendo unos más pequeños, tiernos o inofensivos y otros más grandes o peligrosos. En general, estos enfrentamientos se enmarcan en que los animales poderosos intentan cazar a los más chicos y éstos deben utilizar ingeniosas estrategias para salvarse. Entonces, los animales que a primera vista creemos inocentes, son en realidad inteligentes, ágiles o sabios para poder superponerse a quienes los atacan.

A continuación nos detendremos en las ilustraciones de los cuentos de Keiko Kasza ya que las mismas guardan un estilo muy peculiar. En algunas de las obras de la autora hemos encontrado que las ilustraciones permiten anticipar lo que pasará más adelante en la historia. En estos casos es posible ver un animal escondido o distintos hechos que ocurren en simultáneo y se muestran en una misma página. En otras ocasiones, son las ilustraciones las que nos presentan algo que no se dijo en la escritura, funcionando como un complemento para la comprensión de los lectores.

Por último, cabe destacar que sus obras posibilitan reflexionar en torno a distintos temas, como los lazos de amistad, el valor de la familia, el amor, el poder, la valentía... Estos elementos se consideran potentes de trasladar a las aulas, que al funcionar como verdaderas comunidades de lectores, permiten construir múltiples interpretaciones por parte de los niños a través de la discusión y el intercambio con los otros.

Preguntas de indagación

Nos preguntamos si es posible que:

- Los niños y niñas registren avances en sus interpretaciones iniciales sobre las obras a partir del intercambio entre lectores.
- Los niños y niñas manifiesten algunas marcas propias del autor a través de un recorrido por sus distintas obras.
- Ciertas intervenciones docentes permitan enriquecer el espacio de intercambio en el aula.

Objetivos

- Analizar el impacto del intercambio entre lectores en la construcción de interpretaciones sobre las obras leídas.
- Analizar las interpretaciones de los niños y niñas durante el itinerario de lectura, especialmente aquellas vinculadas al estilo del autor.
- Reconocer ciertas intervenciones docentes que favorezcan la discusión literaria en el aula.

CAPÍTULO 2

Diseño metodológico

Contextualización

La secuencia didáctica presentada fue llevada a cabo en la Escuela “Abel Julián Pérez”, situada en el barrio Villa Muñoz de la ciudad de Montevideo, con niños y niñas de entre seis y siete años que cursan el primer grado de la escuela primaria.

La escuela es de doble turno, en ella funciona Inicial 4 Años, Inicial 5 Años y Primaria hasta sexto grado. La cantidad de alumnos por aula es de entre veinticinco y treinta y cinco niños. La institución presenta un proyecto de trabajo anual centrado en Oralidad, planificado por el equipo docente y directivo⁵.

Población y muestra

La población escolar está conformada por niños y niñas de familias cuyos padres y madres en su mayoría presentan estudios secundarios sin culminar. En gran parte los alumnos que pertenecen al grupo de clase analizado transitaron el Nivel Inicial en la misma institución y viven en el barrio escolar. Algunos de ellos asisten a tal escuela ya que sus padres o madres trabajan en comercios de la zona.

El año anterior, encontrándose en Inicial 5 Años, sus clases presenciales se vieron afectadas a partir del 13 de marzo por la pandemia de Covid-19. Hasta el 29 de junio en que progresivamente regresaron al aula, con un sistema mixto de trabajo presencial - virtual, participaron de clases remotas por medio de la Plataforma Crea.

Este año, los alumnos asistieron al establecimiento desde el 1 de marzo hasta el 20 del mismo mes, posteriormente continuaron trabajando en modalidad virtual, hasta el 7 de julio que regresaron a la presencialidad plena. La clase está conformada por veintiún alumnos que al momento registran una asistencia intermitente, marcada por sucesivas inasistencias relacionadas al Covid-19.

Cabe aclarar que el presente trabajo fue llevado a cabo por la misma docente del grupo, considerando las complejidades que la pandemia ha generado y las características propias del centro escolar, que cuenta con escaso personal docente que pueda colaborar en tales instancias y en el que, por protocolo sanitario, se ha mantenido un estricto control de las personas que ingresan al aula.

⁵ El proyecto institucional surge de “Datos obtenidos de la Evaluación Diagnóstica, donde se pudo apreciar dificultades en el área de la Lengua y especialmente en Oralidad.” “Se acuerda con el colectivo docente trabajar en un Proyecto en Lengua, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa, profundizando en Oralidad.”

Con respecto al recorrido académico de los alumnos de esta clase podemos decir que muestran interés por escuchar historias y las disfrutan, aunque presentan dificultad para respetar el momento de escucha, ya que en reiteradas ocasiones intervienen en la lectura para compartir un comentario personal o realizar alguna pregunta. Este es un aspecto en el que se focalizó al desarrollar la secuencia de trabajo, buscando que mantengan la atención y aguarden hasta el final de las lecturas para intercambiar con sus compañeros y docentes.

Consideramos importante destacar que durante los últimos meses del año anterior, las clases de Inicial y el Primer ciclo (Primer y Segundo grado de primaria) de esta escuela elaboraron un proyecto que consistía en seguir a un personaje prototípico de cuentos: el lobo. Entonces, a nivel de estos grados se leyeron diversas obras en las que este personaje era protagonista, se encontraron rasgos comunes y rupturas. Sin embargo, el seguir a un autor no fue una práctica de lectura trabajada previamente en esta clase en particular, lo que consideramos como una oportunidad para profundizar en ella.

Secuencia didáctica

Este trabajo tiene como objetivo indagar el intercambio entre lectores en el seguimiento de la obra de un autor, para lo que se ha planificado una secuencia didáctica que articula las prácticas de lectura a través del docente con la discusión literaria. Para los niños y las niñas, el sentido de la tarea fue conocer sobre el estilo propio de la escritora e ilustradora de cuentos infantiles Keiko Kasza.

La secuencia de lectura planificada se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto, en seis clases, con una frecuencia de dos encuentros semanales.

<i>Clase 1</i>	<i>Clase 2</i>	<i>Clase 3</i>	<i>Clase 4</i>	<i>Clase 5</i>	<i>Clase 6</i>
<i>Tercera semana de julio</i>		<i>Última semana de julio</i>		<i>Primera semana de agosto</i>	
<i>Lectura del cuento "Cuando el elefante camina".</i>	<i>Lectura del cuento "El estofado del lobo".</i>	<i>Lectura del cuento "Los secretos de abuelo sapo".</i>	<i>Lectura del cuento "Una cena elegante".</i>	<i>Lectura del cuento "Mi día de suerte".</i>	<i>Análisis del estilo propio de la autora. Se retoman los registros de encuentros anteriores.</i>
<i>Espacios de intercambio entre lectores.</i>					

Instrumentos de recolección de datos

Para el relevamiento de datos se mantuvo una reunión con la maestra del grado anterior, quien es efectiva en la escuela y continúa trabajando en Inicial 5 Años. El objetivo de la misma fue conocer el trabajo con textos literarios realizado en el ciclo anterior, los aspectos en los que se focalizó y su opinión acerca de las respuestas de los alumnos a la lectura de cuentos. También se mantuvo una reunión con la directora del centro escolar para organizar la modalidad de trabajo.

Cada encuentro con la clase se planificó con anterioridad en el marco de una secuencia didáctica, aunque los mismos fueron analizados y repensados en base a insumos de los encuentros anteriores.

Se registraron las clases para analizar los posibles avances en el conocimiento del estilo de la autora en estudio. Las clases analizadas fueron grabadas, desgrabadas y transcritas. Se incluyeron las voces de los participantes, excepto reiteraciones y aspectos propios del habla. También se realizó un registro fotográfico de las pizarras y afiches elaborados en tales instancias.

Capítulo 3

Análisis de las interpretaciones y de la intervención docente

Se analizan a continuación algunos momentos del espacio de intercambio entre lectores que resultan relevantes para el estudio de las interpretaciones de los niños durante el itinerario de lectura, así como también para el análisis de la intervención docente a lo largo del mismo.

Los niños y las niñas hacen suya la palabra

En el primer encuentro propuesto, la docente presenta la obra que compartirá con los niños y a su autora. Explica que le han recomendado sus cuentos, buscando generar expectativas en los lectores, y advierte que en las siguientes clases continuarán trabajando otras historias de Keiko Kasza: “Entonces, vamos a ir descubriendo qué tiene de especial esta escritora”. Es importante considerar la relevancia de poner en contexto las obras presentadas a los niños, con el fin de enriquecer la lectura y propiciar las anticipaciones.

Luego de una breve presentación, la docente informa sobre la modalidad de trabajo, explicándole a los niños que se leerá la obra completa y que ellos podrán realizar preguntas y contar qué les ha parecido la historia al finalizar la lectura. Cabe destacar que la docente no sustituye palabras o saltea fragmentos ya que, en concordancia con el marco teórico de referencia, se considera la importancia de “poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014, p. 15).

Se observa que al comienzo del recorrido lector los alumnos intervienen en el intercambio, aunque explican o fundamentan sus puntos de vista a partir de las intervenciones de la docente, que cuestiona el por qué de sus respuestas. En el ejemplo presentado a continuación, puede observarse que los niños expresan su opinión acerca del cuento “Cuando el elefante camina” aunque no contemplan la intervención anterior de su compañero y requieren, como se señaló anteriormente, que la docente indague en los motivos de sus respuestas para profundizar en ellas.

DOCENTE	NIÑOS
-¿Quién quiere compartir con los compañeros qué le pareció el cuento?	

<p>-¿Asustadizo? ¿Por qué?</p> <p>- ¿Por qué te pareció interesante?</p> <p>-¿Qué opinan ustedes sobre lo que dice Betina de que el animal chiquito debería tenerle miedo al grande?</p>	<p>Soledad: -Me pareció asustadizo.</p> <p>-Porque todos los animales, incluso los pequeños, asustaban a otros.</p> <p>Betina: -Me pareció interesante.</p> <p>-Porque los animales se asustan, y uno es más grande que el otro. Y en realidad, el chiquito debería tenerle miedo al grande.</p> <p>Lucía: -Está bien, porque uno chiquito tendría que tenerle miedo al otro más grande. Significa que es más grande, entonces el otro tiene miedo.</p>
--	--

En este fragmento transcrito puede observarse que la docente propone comenzar el intercambio en base a una pregunta abierta, para que los niños puedan expresar sus primeras impresiones sobre la obra, considerando además que es el primer cuento de la autora con el que tienen contacto. A partir de lo que los alumnos adviertan al responder la pregunta planteada, la docente podrá poner a discusión del grupo los aspectos del cuento que considere pertinentes analizar. Joy Moss al analizar las posibles preguntas que guían el análisis literario plantea lo siguiente:

Después de que los alumnos han tenido oportunidades para compartir sus respuestas personales al texto, se les invita a dar un paso hacia atrás con respecto al texto y a implicarse en el análisis literario como una parte del proceso de construir significados (Moss, 2002, p. 69).

Al respecto, encontramos que en el fragmento de clase presentado, la maestra toma la palabra de Betina⁶ ya que su intervención da pie para analizar una particularidad de la obra leída que se considera central: los animales grandes asustan a los pequeños, y por ende estos deberían temerle a los otros.

Como advertimos en el registro de clase que se presenta a continuación, la docente vuelve a este aspecto a medida que el intercambio sobre el cuento avanza, para poder advertir la ruptura que la obra presenta al final, cuando el ratón asusta al elefante.

⁶ Se incluyen nombres ficticios para proteger la identidad de los estudiantes.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Hubo otro de los momentos en los que se asustan entre ellos que les llamó la atención?</p> <p>-¿Qué ibas a decir Soledad?</p> <p>-¿Están de acuerdo con lo que dijo Soledad?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-Soledad, puedes repetirlo que Martín allá no escuchó.</p> <p>-¿Y por qué crees que solo el ratón debería tenerle miedo al elefante y no al revés?</p> <p>-¿Y entonces?</p>	<p>Fernando: -Me pareció graciosa la historia, porque el elefante asusta al oso y después todos los animales se asustan.</p> <p>Soledad: -Me pareció interesante, porque el ratón debería tenerle miedo al elefante y no el elefante al ratón.</p> <p>Todos: -¡Si!</p> <p>Martín: -Yo no escuché.</p> <p>Miguel: -Porque es muy muy pequeño.</p> <p>Soledad: -El elefante no debería tenerle miedo al ratón, solo el ratón al elefante.</p> <p>Soledad: -Porque el elefante es muy grande. Más grande que el ratón.</p> <p>Fernando: -Lo puede pisar.</p> <p>Miguel: -No se da cuenta dónde está y lo aplasta.</p>

En este momento del intercambio, vemos que la docente toma el aporte de Soledad y lo pone a discusión del grupo, orientando el intercambio hacia el encuentro entre el elefante y el ratón. Miguel y Fernando realizan aportes a lo dicho por Soledad, profundizando en el encuentro entre estos dos personajes.

Hemos podido apreciar que, a medida que se avanza en el itinerario de lectura y se reiteran las instancias de intercambio entre lectores, son los propios alumnos quienes toman la palabra, buscan explicar sus intervenciones y fundamentar sus puntos de vista, los que en ocasiones coinciden con los dados por sus compañeros y en otras oportunidades disienten. El registro que se presenta a continuación es un breve ejemplo de ello, cuando luego de adentrarnos en la cuarta lectura “Una cena elegante”, se invita a los niños a contar qué les ha parecido la historia. Aquí puede observarse que quienes intervienen logran tomar la palabra, expresar su opinión y explicarla, rescatando aspectos centrales de la historia que les han llamado la atención.

DOCENTE	NIÑOS
<p>¿Qué les pareció este cuento?</p> <p>¿A alguien más le pareció gracioso?</p>	<p>Pablo, Zoe y Faustino: -Bien.</p> <p>Fernando: -Porque el Tejón quería una cena elegante, pero al final su comida, que era la única comida que tenía se la quitaron los animales que les quiso hacer comida elegante, se escondieron en su madriguera y comieron su comida.</p> <p>Florencia: -A mí me pareció gracioso porque él quería una cena elegante y estaba persiguiendo animales y después aterrizó en su madriguera y toda su comida había desaparecido porque los animales que estaba persiguiendo para convertirlos en una cena elegante se habían comido toda su comida.</p> <p>Felipe: -Si.</p> <p>Pilar: -Si, porque es como que él salió y luego, al final, se va a donde estaba en el principio. No hizo nada, es como si no hubiese hecho nada.</p>

Observamos que en la primera intervención Fernando expande lo respondido anteriormente por sus compañeros, agregando una breve explicación de la trama central de la historia. Florencia y Pilar hacen foco en los motivos por los que el cuento les ha parecido gracioso, sin esperar que la docente intervenga en busca de las razones de sus respuestas.

Vinculan las historias leídas, escuchadas, vividas

Durante el recorrido lector la docente promueve que los niños y niñas establezcan relaciones, por un lado, entre el cuento sobre el que se está intercambiando y otros cuentos conocidos por los alumnos y, por otro, entre el cuento leído y las demás obras de la autora. Consideramos que prácticas lectoras como éstas permiten profundizar en la interpretación, ya que como plantean Kaufman, Lerner y Castedo (2014), los niños tienen más oportunidades de “vincular la historia con otras -leídas, escuchadas, vividas, vistas...- y con sus propias visiones sobre los hechos y los sentimientos que el cuento comunica y provoca...” (p. 15)

A continuación, se presenta un registro de la segunda clase en la que los niños intercambian a partir de la lectura del cuento “El estofado del lobo”, que se considera un ejemplo del primer caso señalado. Luego de expresar sus primeras impresiones

sobre la obra y profundizar en distintos aportes de los alumnos, la docente busca focalizar en lo que habrá pensado la gallina frente a las atenciones que recibe del lobo. Recordemos que el lobo de este cuento pretende comerse a la gallina, pero antes decide cocinarle para que se encuentre más gorda al momento de comerla. La gallina desconoce las intenciones del lobo, pero recibe en la puerta de su casa sus atenciones. Cerca del final de la historia, el lobo se presenta en el hogar de la gallina, entonces ella descubre que ha sido él quien le ha cocinado.

En este momento del intercambio, la maestra pregunta si esta actitud del lobo le habrá parecido rara a la gallina. Frente a la interrogante, Matías responde que le habrá parecido rara, “porque siempre se la come”. Entonces, la maestra aprovecha esta oportunidad para que los niños establezcan relaciones con otros cuentos conocidos por ellos en los que el lobo aparece. De esta forma espera que puedan construir su perfil encontrando similitudes y diferencias con el perfil del lobo del cuento en análisis. Sabemos que los niños de esta clase han tenido acceso a obras tradicionales, en las que la figura del lobo se presenta como malvada frente a personajes más débiles -los cerditos, Caperucita Roja, la abuelita-. Además, como se señaló anteriormente, el año anterior participaron de un recorrido lector que consistía en seguir al lobo como personaje de cuentos.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Ustedes conocen algún cuento donde el lobo tenga esas actitudes? Donde se quiera comer a otros animales como dice Matías.</p> <p>-Caperucita Roja. ¿Algún otro?</p> <p>-¿Dicen el de las ovejas o el de los cabritos?</p> <p>-Ya han pensado en tres cuentos distintos donde el lobo, ¿cómo es?</p> <p>-Come animales...</p> <p>-Niños (risas).</p>	<p>Algunos niños responden que no.</p> <p>Valeria: -Caperucita Roja.</p> <p>Pablo: -Los tres cerditos.</p> <p>Lorena: -Las ovejas.</p> <p>Lucía: -Las siete ovejas.</p> <p>Algunos niños responden -¡Cabritos!</p> <p>Clara: -Malo.</p> <p>Pablo: -Come animales.</p> <p>Clara: -Niños.</p>

<p>-¿Cómo es en estos cuentos? ¿Cómo lo muestran?</p> <p>-¿Y en este cuento él es igual a esos lobos?</p>	<p>Zoe: -Gallinas.</p> <p>Martín: -Los tres cerditos son niños.</p> <p>Lucía: -Un poco malo y tiene hambre.</p> <p>Todos: -¡No!</p> <p>Lucía: -Es diferente.</p> <p>Clara: -Es amable.</p>
---	--

Podemos observar que las primeras preguntas de la docente apuntan a que los niños identifiquen cuentos en los que el lobo pretende comerse a otros personajes. Luego comienza a profundizar en las características que el lobo presenta en estos cuentos, y por último, busca que los niños puedan establecer comparaciones con el personaje que se presenta en la historia de Keiko Kasza que se está analizando. La docente procura que sus alumnos continúen construyendo el perfil del lobo de este cuento, ya que se considera un aspecto fundamental para la comprensión de la historia. Recordemos que el lobo al comienzo del cuento desea comerse a la gallina, pero cerca del final conoce a los pollitos y cambia de idea, se queda a cenar con ellos y decide cocinarle a la familia nuevamente.

Avanzado el itinerario de lectura nos encontramos con que en el tercer intercambio, en base al cuento “Los secretos de abuelo sapo”, al discutir sobre los rasgos del abuelo la docente busca nuevamente que los niños establezcan vínculos con otras historias donde los mayores se presentan como sabios o protectores, al igual que en esta obra.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Ustedes conocen algún otro cuento en el que los mayores protegen a los más pequeñitos dándoles algún consejo como pasa aquí?</p> <p>-¿Algún otro cuento donde el mayor, una mamá o un abuelo, aconseje a los más pequeños?</p> <p>-Muy bien, es lo que ambas estaban</p>	<p>Pilar: -”Los siete cabritos.”</p> <p>Clara: -La mamá de los siete cabritos aconsejándoles que no le abran la puerta al lobo.</p> <p>Pilar: -Eso es lo que quise decir.</p>

<p>pensando.</p> <p>-En “Caperucita Roja” por ejemplo, ¿hay algún adulto que aconseje a los más pequeños?</p> <p>-¿Que tenga cuidado de qué? ¿O en dónde?</p> <p>-Y en los tres cerditos, por ejemplo, ¿recuerdan a alguien que cuide a los demás por ser más pequeños?</p>	<p>Betina: -Que la madre le dice que tenga cuidado.</p> <p>Florencia: -De que el lobo le puede hacer daño.</p> <p>Clara: -La mamá y el cazador, que le dice que no se acerque a los lobos, y que no vaya sola al bosque.</p> <p>Lucía: -El hermano más grande.</p> <p>Clara: -Que decía que no construyeran...que construyeran casas fuertes para ellos.</p>
---	---

En este fragmento podemos apreciar que las alumnas participantes destacan acciones específicas de los personajes de otros cuentos que pueden relacionarse con las llevadas a cabo por el abuelo sapo. Vemos que la docente brinda ayudas al poner en el foco del análisis determinados cuentos, ya que de esta manera reduce el abanico de opciones y facilita que los niños centren su atención en el perfil de alguno de los personajes de las historias señaladas.

Hasta el momento hemos analizado diversas intervenciones docentes que consideramos favorecen la discusión literaria en el aula, como la búsqueda de la fundamentación de las opiniones dadas por los alumnos y la consideración de los aportes de los demás compañeros, la puesta en discusión con el grupo de intervenciones puntuales de los niños para profundizar el análisis y el establecimiento de vínculos entre diferentes historias conocidas por los alumnos. A continuación, consideramos pertinente focalizar en aquellas intervenciones en las que el docente vuelve al cuento para analizar algunos fragmentos del texto leído o determinadas ilustraciones, buscando que los niños y las niñas adviertan pistas que les permitan construir sentido.

Vuelven al cuento para “descubrir algo más”

Las autoras Kaufman, Lerner y Castedo (2014) destacan esta práctica como pertinente para profundizar en la interpretación: “releer una y otra vez un pasaje

enigmático e intentar “descubrir algo más” o volver sobre una parte específicamente risueña” (p. 15). Encontramos ejemplos de este estilo de intervención docente en los diferentes encuentros, sin embargo consideramos pertinente señalar dos momentos en particular: el primero en el cuarto encuentro, cuando se analiza el cuento “Una cena elegante” y el siguiente en la quinta clase, en base a la lectura de “Mi día de suerte”.

La primera discusión se enmarca en el análisis de la cena de los tres animalitos que se comen la comida del tejón: ¿cómo entienden ellos una cena elegante y cómo la entiende él? Cabe recordar que Tejón tiene en su madriguera vegetales y raíces, pero sale en busca de una cena elegante. Sin embargo, los animales que son perseguidos por él, sin saberlo llegan a su madriguera y se comen su cena, la cual aprecian como elegante -lo escriben en una nota que le dejan al dueño de la madriguera-. Entonces, se cuestiona a los niños acerca de qué parte de la historia les ha permitido darse cuenta de que para ellos su cena fue elegante, a diferencia de la consideración del tejón. Esta intervención tiene como objetivo que reparen en las pistas textuales que les han permitido llegar a esta conclusión, considerando la importancia de que sea el propio texto y su análisis el que les permita construir sentido, comprobar o refutar sus interpretaciones.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Qué parte del cuento les hace pensar que no les pareció lo mismo que a Tejón?</p> <p>-¿Te parece si leo la nota?</p> <p><i>“Apreciado Quienquiera que viva aquí, lamentarnos haber entrado sin invitación, pero nos perseguía un tejón espantoso y no teníamos dónde más escondernos. Las manzanas, lombrices y raíces estaban deliciosas. ¡Gracias por una cena tan elegante!”</i></p> <p>-Si.</p> <p>-Lo leo otra vez: “Apreciado...”</p> <p>-¿Saben qué significa “apreciado”?</p> <p>-¿Qué querrá decir alguien cuando dice “apreciado”?</p> <p>-¿Y saben qué significa “aprecio”?</p> <p>-¿Han escuchado alguna vez la palabra</p>	<p>Betina: -Cuando ellos le dejaron la nota.</p> <p>Clara: -Maestra, ¿puedo decir algo?</p> <p>Clara: -Cuando tu leíste la carta otra vez no entendí lo que decía primerito.</p> <p>Clara: -Ahí eso.</p> <p>Todos: -No.</p> <p>Betina: -¿Aprecio?</p> <p>Todos: -No.</p>

<p>“aprecio”?</p> <p>-Por ejemplo, si yo digo “Te aprecio, yo te aprecio Pablo”, ¿qué estoy queriendo decir?</p> <p>-Apreciar al otro es amarlo, quererlo, respetarlo; tenerle aprecio y cariño. Muy bien Fernando.</p> <p>-Pero después dice “...Quienquiera que viva aquí”, ¿qué habrán querido decir cuando dijeron “Quienquiera” los que escribieron esta nota?</p> <p>-¿A ustedes qué les parece según lo que escriben aquí? ¿Ellos se dan cuenta quién es el animal que los quiso cazar y que es el mismo que vive aquí?</p> <p>-¿Y hay algo en la carta que les haga pensar que ellos no sabían quién vivía ahí?</p>	<p>Algunos niños responden que no y otros que sí.</p> <p>Fernando: -Que te amo.</p> <p>Pilar: -Que no saben quién vive ahí pero da igual.</p> <p>Fernando: -¿No se dan cuenta que es el bicho que los quiso cazar?</p> <p>Lucía: -No, porque no estaba y por ejemplo no tenían nombre en la casa.</p> <p>Matilda: -La parte en que dice “apreciado”.</p>
---	---

Podemos observar que la docente vuelve a la nota escrita por los animales, cuando una de las alumnas la destaca como indicio dado por el texto. Entonces, otra alumna repara en una palabra que no comprende, frente a lo que la docente devuelve la pregunta al grupo. Fernando interviene relacionando esa palabra con otra similar, entonces es la docente quien corrobora y expande el aporte del alumno. Nuevamente vemos que la maestra posterga su palabra hasta después de que los alumnos han expresado la suya. Posteriormente, cuestiona sobre otra palabra presente en la nota, ya que considera que a partir de ella los niños podrán continuar comprendiendo el sentido del escrito. Entonces, Fernando plantea una duda y una compañera le responde en base a otros dos indicios dados en el cuento, la maestra vuelve a cuestionar sobre lo dicho en la nota, para que sus alumnos puedan usarla como un indicio más en la comprensión.

A continuación destacamos otro ejemplo en un fragmento de la quinta clase, en la que se comparte la lectura del cuento “Mi día de suerte”, luego de haber recorrido cuatro obras de la misma autora. Como se advirtió durante la planificación del encuentro, este cuento despertó gran curiosidad en los alumnos y también asombro al descubrir las intenciones del personaje principal de la historia, el cerdito. Recordemos

que éste planea engañar al zorro, lo que se descubre al final de la obra. Vemos cómo algunos niños advierten en el texto pistas que le permiten comprender tal engaño, mientras otros consideran que su encuentro fue casual. Es importante considerar que es esto lo que busca el cerdito al comienzo del cuento, que el zorro piense que él llegó a su casa por casualidad. Entonces, lo mismo creen los lectores al entrar en contacto con la historia. Sin embargo, cuando el cerdito abandona la casa del zorro y vuelve a la suya, encontramos una libreta de direcciones en la que el personaje registra sus visitas. Posteriormente la idea del plan deliberado del cerdito se refuerza cuando éste llega a la casa del oso y actúa de forma similar a cuando se encuentra con el zorro.

En el fragmento que se presenta a continuación vemos que la docente, ante una pregunta de una alumna sobre el encuentro entre el oso y el cerdito, vuelve a la última ilustración del cuento y pone en discusión de la clase la interrogante. Recordamos la importancia en la construcción de una verdadera comunidad de lectores de que el docente postergue su palabra, para que sean los propios niños quienes se encarguen de corroborar o refutar sus ideas, basándose en los indicios dados por la obra. En este fragmento de clase también se advierte la riqueza de la discusión literaria en el aula en la que los niños construyen sus conocimientos en el intercambio con los demás, mediante la argumentación de sus opiniones y el contraste de las mismas.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿En esta imagen? (La docente muestra la última ilustración del cuento).</p> <p>-¿Qué les parece a los demás? ¿Esta casa de quién era?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿Y cómo se dieron cuenta que el cerdito viene de visita?</p> <p>-A ver, ¿aquí? (La docente muestra la ilustración anterior).</p>	<p>Betina: -¿Al final la casa era de oso o del cerdito?</p> <p>Betina: -Si, al final.</p> <p>Mateo y Lucía: -Del oso.</p> <p>Lucía: -Porque el oso está en la puerta y el cerdito está afuera. Porque significa que el cerdito viene de visita y el oso lo espera ahí en la puerta.</p> <p>Mateo: -Porque tenía su libreta.</p> <p>Mateo: -Y dijo: “¿A quién visitaré esta vez?” Y visitó al oso.</p> <p>Florencia: -Para mí fue porque la puerta era muy grande y el cerdito no la tenía tan grande.</p>

<p>-En esta parte, ¿ustedes se dan cuenta de otra cosa? ¿Además de que él va a visitar a alguien?</p> <p>-¿Y por qué tendrá muchas direcciones?</p> <p>-Él tiene una libreta con direcciones. Betina dice que la tiene para poder robar galletas. ¿Qué creen los demás?</p>	<p>Miguel: -Con ver las galletitas ya me dio hambre.</p> <p>Lucía: -Es verdad porque el cerdito es chiquitito y el oso es más grande y como más gordo.</p> <p>Algunos alumnos responden que no.</p> <p>Pilar: -De que tiene muchas direcciones.</p> <p>Mateo: -Para visitar a más.</p> <p>Felipe: -Porque tiene en la libreta eso.</p> <p>Betina: -Para robar galletas.</p> <p>Mateo: -Para salvar a su pueblo.</p>
---	--

Luego de que los niños lograran resolver la duda planteada por Betina, la docente guía el intercambio hacia el análisis de la libreta de direcciones ya que, como se dijo anteriormente, ésta se presenta como posible evidencia del engaño del cerdito. Se observa que al final del fragmento seleccionado nuevamente la maestra pone en discusión de la clase el aporte de una de sus alumnas, favoreciendo el intercambio de opiniones.

Descubren el estilo propio de la autora Keiko Kasza

A partir de la segunda lectura puede observarse que los niños comienzan a establecer comparaciones entre los cuentos leídos en el itinerario, principalmente a través de la interrogación de la docente. Sin embargo, es a partir del cuarto encuentro que empiezan de forma espontánea a señalar similitudes entre las obras leídas, encontrando marcas propias de la autora en las mismas.

Recordemos que la sexta clase tiene como objetivo principal recapitular y reorganizar las ideas que se han discutido en los encuentros anteriores, focalizando en la poética de Keiko Kasza, por lo que partiremos de allí para reconocer los rasgos comunes que los niños lograron identificar a partir de las sucesivas lecturas y los intercambios entre lectores.

Cuentos graciosos, divertidos e interesantes

En la última clase, en la que profundizamos en el estilo propio de la autora en estudio, el primer aspecto señalado por los niños cuando se les interroga acerca de qué tienen estos cuentos que les hace pensar que son de Keiko Kasza es que son graciosos. Cabe destacar que este es un rasgo que ha sido señalado por los niños en los distintos encuentros del recorrido lector, como podemos ver en los fragmentos de clase que se presentan a continuación.

DOCENTE	NIÑOS
-¿A los demás qué les pareció la historia?	Zoe: -Graciosa también.
-¿Por qué te pareció graciosa? ¿Qué parte te pareció graciosa?	Zoe: -Porque le cocinó a la gallina.
-¿Y Lucía?	Faustino: -Porque le dieron cien besitos.
-¿Florencia?	Lucía: - A mi me pareció muy linda cuando le dieron besitos los pollitos.
	Felipe: -Y todos se subieron a la cabeza.
	Florencia: -A mí me pareció gracioso cuando el lobo pensaba que la gallina estaba como una gran pelota.

Vemos que luego de leer el cuento “El estofado del lobo” los niños expresan que les ha parecido gracioso y, destacan momentos divertidos claves de la historia: cuando el lobo le cocina a la gallina, cuando cree que la gallina estará redonda como un balón y cuando los pollitos le dan cien besos al lobo. Este rasgo que los niños reconocieron en la segunda lectura sigue presente a lo largo del itinerario lector y es advertido por ellos también al final del mismo, siendo el primer aspecto que destacan, como podemos ver en este fragmento:

DOCENTE	NIÑOS
-Nosotros hemos venido trabajando hasta ahora distintos cuentos de Keiko Kasza, entonces hoy lo que me gustaría es que ustedes piensen qué tienen estos cuentos que les hace pensar que son de Keiko Kasza.	
-Voy a ir escribiendo algunas de las	Martín: -Que son un poco graciosos.

<p>cosas que ustedes van pensando. ¿Si?</p> <p>-¿Recuerdan alguna parte de alguno de los cuentos que les haya causado gracia?</p> <p>-¿Algún otro?</p> <p>-¿Cuándo quién se iba?</p> <p>-¿Son interesantes? ¿Por qué?</p> <p>-¿Y a tí qué te pareció interesante de estos cuentos?</p> <p>-¿Y en alguno de los otros cuentos pasa algo que ustedes no se esperan?</p>	<p>Pablo: -Si.</p> <p>Fernando: -Cuando el elefante camina asusta al oso, me pareció muy gracioso.</p> <p>Matilda: -"Los secretos de abuelo sapo", porque me da gracia cuando se iba.</p> <p>Matilda: -El abuelo.</p> <p>Betina: -Son interesantes.</p> <p>Betina: -Para los niños más chiquitos les puede ser más interesante y más gracioso.</p> <p>Betina: -Que algunos cuentos son graciosos, como el abuelo sapo, que no te esperabas que el nieto iba a salvar al abuelo.</p>
---	--

Expectativas del lector que no se cumplen

Consideramos propicia la intervención de Betina en el registro de clase anterior, para abordar otro aspecto que los niños lograron advertir al analizar el estilo de Keiko Kasza: en sus cuentos ocurre algo que no esperamos.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Y en alguno de los otros cuentos pasa algo que ustedes no se esperan?</p> <p>-¿Qué es lo que pasa que no te esperas?</p> <p>-¿Y en algún otro ocurre algo que no espero?</p> <p>-¿Y en algún otro?</p> <p>-¿En cuál de los cuentos?</p>	<p>Lorena: -En "El estofado del lobo".</p> <p>Lorena: -Que cuando él quería comer a la gallina después se arrepintió porque sabía que tenía pollitos.</p> <p>Matías: -En el elefante camina, que el ratón asusta al elefante.</p> <p>Miguel: -Que cuando el cerdito le decía un poco más para la izquierda, estaba... (simula relajación).</p> <p>Fernando: -Si, es ese, el del zorro.</p>

<p>-¿En este? (La docente muestra el cuento “Mi día de suerte”).</p> <p>-¿Algo más que les parezca inesperado en alguno de los cuentos?</p>	<p>Lucía: -¡Mi día de suerte!</p> <p>Pablo: -Ese mismo.</p> <p>Florencia: -En “Los secretos de abuelo sapo” cuando aparece el monstruo.</p>
---	--

Hemos podido observar cómo nuevamente los niños reconocen aspectos centrales de las historias al destacar un rasgo común de los cuentos de la autora, en este caso que en ellos ocurre algo inesperado. Algunos de los ejemplos dados por los niños son los siguientes: cuando el ratón asusta al elefante en el cuento “Cuando el elefante camina” o cuando aparece el monstruo en “Los secretos de abuelo sapo”, un personaje distinto a los presentados en el cuento hasta el momento.

A continuación se presenta un breve fragmento de la última clase en la que los niños continúan señalando momentos relevantes de las historias leídas que les han parecido inesperados, como la aparición del cerdito en la casa del zorro en “Mi día de suerte” o la pérdida de Tejón de sus tres posibles cenas en “Una cena elegante”. La intervención de Matías al final del fragmento señalado nos permite adentrarnos en otro aspecto central de las obras de la autora: pequeños animales que triunfan frente a los poderosos.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Qué parte era la que no te esperabas?</p> <p>-¿Alguna otra parte?</p> <p>-¿Qué te pareció inesperado ahí?</p> <p>-Muy bien, como otro de los compañeros por ahí.</p> <p>¿Querías decir algo más?</p>	<p>Pablo: -Cuando el cerdito toca la puerta y dice “Hola conejo, ¿estás ahí?” y ahí él dice “Si hubiera un conejo acá ya me lo hubiera comido” y ahí abre la puerta y era un cerdito.</p> <p>Pilar: -Yo quiero decir de la cena elegante.</p> <p>Pilar: -Que todo lo que se quería comer se le vaya.</p> <p>Martín: -Yo no me esperaba que el elefante camina, que el ratón asusta al elefante.</p> <p>Pablo: -Matías.</p> <p>Matías: -Que siempre gana el pequeño.</p>

El triunfo de los más pequeños

Este es un aspecto característico de los cuentos de la autora, que impactó a los niños al leer el cuento “Cuando el elefante camina”, la primera obra presentada. A medida que avanzaron en el recorrido lector este rasgo se fue haciendo cada vez más evidente, ya que aparece en la totalidad de las obras trabajadas en la clase.

Al respecto, encontramos que al principio del itinerario de lectura este rasgo genera curiosidad o extrañeza en los niños. Recordemos que los lectores poseen ciertas expectativas sobre las conductas de los personajes, las que pueden ubicarse en este caso en la idea de indefensión que despiertan en los niños personajes como el ratón o el cerdito y la de poder que generan el lobo, el zorro o el elefante. “El desarrollo de expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento de las connotaciones que se les atribuye culturalmente, especialmente en el caso de los animales y en el de los seres fantásticos” (Colomer, 2001, p. 11).

Por ejemplo, en la primera discusión Soledad dice lo siguiente: “Me pareció interesante, porque el ratón debería tenerle miedo al elefante y no el elefante al ratón.” En otra parte de este mismo intercambio, vemos que Clara se cuestiona “¿Por qué se asustan si ellos son más grandes que él?” y Martín también lo hace al decir “No entiendo por qué los animales se asustan si los animales son pequeños y ellos más grandes.” En los intercambios siguientes, las intervenciones docentes apuntan a encontrar rasgos comunes entre los cuentos, por lo que interroga a la clase para que reflexione y discuta sobre el papel que cumplen los distintos personajes en los cuentos leídos, qué espera de ellos el lector y qué es efectivamente lo que sucede en las historias.

Entonces vemos que en el quinto encuentro, cuando la docente propone que los niños anticipen el posible contenido del cuento que leerán sabiendo que es de Keiko Kasza, éste rasgo que en un principio les llamó la atención, ahora lo reconocen como un común en sus obras.

DOCENTE	NIÑOS
-Sobre lo primero que dijo Soledad, de que hay un animal que puede salirse con la suya, ¿quién creen ustedes que puede salirse con la suya en este cuento? -El más pequeño, ¿por qué?	Matías: -El más pequeño. Miguel: -Porque es más astuto. Florencia: -Porque en todos los cuentos que has leído el más pequeño se sale con la suya.

Al finalizar esta clase, se propone leer el registro realizado al comienzo de la misma y contrastar con lo sucedido en el cuento, entonces vemos que algunos niños refuerzan la idea que propusieron y reconocen nuevamente este aspecto como una marca propia de la autora.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-”El más pequeño puede salirse con la suya por ser astuto.” ¿Eso sucedió?</p> <p>-¿Quién se sale con la suya?</p> <p>-¿Y esperábamos que él se saliera con la suya?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿Por qué?</p>	<p>Mateo: -¡Si!</p> <p>Todos: -¡El cerdito!</p> <p>Algunos alumnos responden que no.</p> <p>Lucía: Porque él es más chiquito.</p> <p>Soledad: -Yo sí.</p> <p>Soledad: -Porque en los otros cuentos, como los chiquitos ganaban, entonces no me parecía que en este no hubiera aparecido un pequeño y cuando apareció un pequeñito, entonces pensé que podía ganar el pequeñito.</p> <p>Mateo: -Siempre los chiquitos se salieron con la suya.</p> <p>Betina: -Para mí que podemos ser como el cerdito, ya que somos chiquitos podemos ser astutos.</p>

Vemos también que en el último encuentro los niños vuelven nuevamente sobre este rasgo y logran recuperar momentos de los diferentes cuentos donde los pequeños animales ganan.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-Ahora voy a escribir, vayan pensando, en lo que está diciendo Matías. Dijiste que siempre...</p> <p>-Vayan pensando en cuáles de los cuentos son los animales pequeños los que ganan.</p> <p>-¿Qué ocurre ahí?</p>	<p>Pablo: -Los chiquitos ganan.</p> <p>Carlos: -En el día de suerte. En el del cerdito.</p> <p>Carlos (inaudible).</p>

<p>-¿Qué animal era?</p> <p>-¿Y cuál es?</p> <p>-¿Y en cuáles de los cuentos ganan los animales más pequeños?</p> <p>-¿“Mi día de suerte”? ¿Puedes explicar qué ocurre con el cerdito que te parece que gana?</p> <p>-¿A quién cansó?</p>	<p>Betina: -Tampoco me esperaba que en “Una cena elegante” los animalitos terminaron en la casa del....no sé qué era...</p> <p>Pablo: -¿Un caballín?</p> <p>Fernando: -¡No! Es el personaje principal, que era su casa, que decía que estaba aburrido.</p> <p>Martín: -No lo conozco a ese.</p> <p>Florencia: -Un tejón.</p> <p>Betina: -No me esperaba que los animalitos chiquitos cayeron todos en la casa de Tejón y se comieron la comida.</p> <p>Mateo: -En el del cerdito.</p> <p>Mateo: -Porque lo cansó y después él se va y dice “¡Hoy es mi día de suerte!”</p> <p>Mateo: -Al zorro.</p> <p>Florencia: -”Cuando el elefante camina”, que el ratón asusta a todos los demás animales.</p>
---	---

La docente continúa indagando sobre este rasgo, y nos encontramos con intervenciones como las siguientes:

DOCENTE	NIÑOS
<p>-Te pareció gracioso. Pero piensa en la pregunta que estamos pensando ahora, de lo que dijo Matías, de que son los más pequeños los que ganan. Piensa si eso ocurre en “El estofado del lobo” o en “Los secretos de abuelo sapo”.</p> <p>-¿Por qué?</p>	<p>Valeria: -En el de abuelo sapo.</p> <p>Valeria: -Porque el nieto salvó al abuelo y engañó al monstruo.</p> <p>Florencia: -En “El estofado del lobo” porque el lobo se quería comer a la gallina y no se la pudo comer.</p>

Al focalizar en el triunfo de los animales pequeños, las intervenciones de la docente apuntan a reflexionar sobre los motivos por los cuales estos personajes ganan. Se considera importante destacar que la discusión sobre los rasgos de estos personajes característicos de las obras de Keiko Kasza se basa en las acciones que realizaron en la historia o en pequeños fragmentos que sugieren sus atributos. Por lo tanto es tarea de los niños, con mediación del docente, encontrar las pistas que otorga el texto. Al respecto, vemos que señalan que estos personajes son inteligentes, astutos o rápidos y profundizan en sus características más relevantes, como se observa a continuación:

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿En cuál de los cuentos les parece a ustedes que hubo un animal que demostró su inteligencia o su astucia?</p> <p>-¿Al monstruo?</p> <p>-Bien. ¿Y en algún otro?</p> <p>-¿Del lobo?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿El zorro?</p> <p>-¿En qué parte te parece que usó su inteligencia? ¿Qué hizo que demostró esa inteligencia?</p> <p>-¿Y qué logró con eso?</p>	<p>Soledad: -En “Los secretos de abuelo sapo” porque la rana pequeña usó su inteligencia para engañar al gorila.</p> <p>Lucía: -Yo estoy de acuerdo con Soledad, porque al sapito más chiquito, el nieto del sapo más grande, el monstruo lo quería comer y estaba haciendo un sandwich de sapo, entonces el chiquito, el nieto, usó su inteligencia porque había unas bayas rojas y se los puso alrededor y le dijo “¡Ey, abuelo!, deja al monstruo, que no es bueno envenenar a la gente”.</p> <p>Betina: -En “Mi día de suerte” porque el cerdito era astuto y también se pudo vengar del lobo porque era malo.</p> <p>Betina: -Del lobo no, del zorro.</p> <p>Miguel: -En “Mi día de suerte” también el chanchito usó su inteligencia</p> <p>Miguel: -Porque el lobo se lo quería comer.</p> <p>Miguel: -El zorro.</p> <p>Miguel: -En la parte cuando primero lo arrastraba y después lo llevó para el horno y le dijo “Espera, ¿no crees que estoy muy sucio? Soy un chanchito”.</p> <p>Miguel: -Que lo lavara.</p>

En este fragmento de clase podemos observar que los niños rescatan distintos momentos de algunos de los cuentos trabajados en los que los personajes demuestran su inteligencia, como el cerdito al engañar al zorro en “Mi día de suerte” o el sapito que rescata a su abuelo del ataque del monstruo en “Los secretos de abuelo sapo”.

Frases que se reiteran

La reiteración de palabras o frases en los cuentos de Keiko Kasza es un rasgo que los niños advirtieron desde la primera lectura. Sin embargo, a medida que se avanzó en el itinerario, se fue profundizando en este aspecto al encontrarlo en las diferentes obras analizadas y al establecer relaciones con otros cuentos conocidos por los alumnos en los que existen frases repetitivas.

El ejemplo que se presenta a continuación es un fragmento de la segunda clase, en la que la intervención de la docente apunta a que los niños identifiquen la reiteración de frases en otras obras. Vemos que Lucía señala la repetición presente en el cuento “Cuando el elefante camina” y luego Fernando repone en la historia de los tres cerditos y el lobo.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Ustedes conocen algún otro cuento donde haya frases que se repiten?</p> <p>-¿Cuál?</p> <p>-Pero conoces otros cuentos distintos en los que haya frases o palabras que se repitan más de una vez?</p> <p>-¿En “Cuando el elefante camina”? ¿Ese cuento?</p> <p>-¿Algún otro?</p>	<p>Zoe: -No. Matías: -No. Clara: -Si.</p> <p>Clara: -Si, porque las tres veces dice lo que dice en el anterior.</p> <p>Lucía: -En ese primero que leímos, que decía “el elefante por ejemplo asusta al oso” y que “el ratón asusta al elefante”. Esas dos partes.</p> <p>Lucía: -Si.</p> <p>Fernando: -En los tres cerditos, cuando el lobo va a soplar la casa, porque ahí dice “soplaré, soplaré y su casa derribaré”.</p>

En otros encuentros los niños mencionan frases que se reiteran en “Los siete cabritos”, “Caperucita Roja” y “Blancanieves”. Prácticas como éstas, en las que se pretende que establezcan relaciones entre textos conocidos por ellos, se consideran propicias para la formación del lector, ya que los niños “aprenden a aproximarse a los nuevos textos a la luz de sus experiencias literarias previas y su almacén de conocimiento literario y a identificar las conexiones intertextuales para generar significados” (Moss, 2002, p. 73).

Vemos que al acceder a diferentes historias de Keiko Kasza notan las reiteraciones presentes en ellas, las que señalan por ejemplo en el último encuentro, cuando la docente les pregunta si existe alguna frase de estos cuentos que no van a olvidar. Al respecto, señalamos que “detenerse en cómo dice el texto, qué palabras, qué frases, qué construcciones...hacen que un simple hecho cotidiano, como señalaba Sartre, se transforme en un rito o en una ceremonia...” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014, p. 15)

DOCENTE	NIÑOS
<p>-Pero pregunto por alguna frase, algunas palabras, que ustedes no van a olvidar de alguno de estos cuentos.</p> <p>-¿En cuál?</p> <p>-¿Alguna más?</p> <p>-¿Alguno más que tenga una frase que ustedes no van a olvidar?</p>	<p>Martín: -“El estofado del lobo”. El lobo dice “Come bien gallinita linda, ponte sabrosa y gorda para mi estofado”.</p> <p>Mateo: -La parte que dice “¡Hoy es mi día de suerte!”.</p> <p>Mateo: -“Mi día de suerte”.</p> <p>Matilda: -En el elefante camina, que dice muchas veces “cuando” y “asusta”.</p> <p>Miguel: -“No era del niño Diosito”.</p> <p>Matías: -En “Mi día de suerte” que el cerdito le dice al zorro: “Es una idea señor Zorro”.</p> <p>Betina: -En “Los secretos de abuelo sapo”. Primero el nieto del abuelo le dice “¡Qué valiente has sido abuelo!” y después al final el abuelo sapo le dice al nieto “¡Qué valiente has sido!”.</p>

En este fragmento de clase vemos que los niños logran evocar frases características de los distintos cuentos trabajados, las que refuerzan las estructuras repetitivas de las historias. En este mismo intercambio, luego de que los niños

comparten las frases que recuerdan de las obras, la docente cuestiona: “¿Por qué esas frases no las olvidamos?” Las respuestas de los niños son las siguientes:

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Por qué esas frases no las olvidamos? ¿Por qué ustedes las guardan en la memoria?</p> <p>-¿Por qué?</p> <p>-¿Y por qué se acuerdan tanto de esas frases?</p> <p>-Entonces voy a incluir acá que hay frases en los cuentos de Keiko Kasza que se repiten.</p>	<p>Mateo: -Porque son...</p> <p>Soledad: -Especiales.</p> <p>Mateo: -Porque las dice muchas veces y a lo que te dan risa, las dice muchas veces.</p> <p>Martín: -Y te acuerdas mucho.</p> <p>Mateo: -Porque nos gustan.</p> <p>Lucía: -Lo que pasa es que nos gustan, entonces hay cosas que nos acordamos después de que las guardamos en la mente y algunas veces le contamos a personas y nos acordamos.</p> <p>Martín: -Lo repite y lo repite y eso hace que nos acordemos.</p> <p>Mateo: -Como el abecedario.</p>

Podemos observar que a lo largo del itinerario de lectura los niños fueron guardando memoria de frases de los cuentos que les parecieron especiales. Ellos aluden que esto se debe a que tales frases les causaron gracia, a la repetición de las mismas o al hecho de que las compartieron con otras personas y, por ende, las recuerdan. A partir de este análisis, la docente cuestiona si ven algo más que se repite en los cuentos. Entonces, Soledad señala la estructura repetitiva de la obra “Cuando el elefante camina”, un punto en el que profundizaremos en el apartado siguiente.

Estructuras narrativas repetitivas

En el quinto encuentro, cuando la docente cuestiona sobre qué podrá pasar en el cuento que leerá, la misma alumna dice “Repetirse algo como en los otros cuentos”. Recordemos que la primera obra leída, presenta una estructura narrativa sencilla y clara, en la que la repetición de sucesos se destaca. Es por esto que en la primera

clase se analiza tal aspecto y comienza a reconocerse paulatinamente como una marca propia de la autora a partir de las siguientes lecturas.

A continuación presentamos un fragmento de la cuarta lectura, en la que la docente invita a los niños a compartir qué les ha parecido el cuento “Una cena elegante”, como lo ha hecho en cada uno de los encuentros anteriores. Las respuestas de los niños son diversas y la discusión se orienta hacia las características de los animales con los que el personaje principal se encuentra. Sin embargo, Betina responde la pregunta realizada momentos antes por la docente, expresando lo siguiente:

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Qué características tenían los animalitos que él quería cazar?</p> <p>-¿En qué caso te parece que pasó una cosa igualita a la otra?</p> <p>- Si, parecida. ¿En qué caso? ¿En qué momento del cuento?</p> <p>-¿En qué otros cuentos se repite alguna situación?</p> <p>-¿Qué es lo que se repite?</p> <p>-¿Y en alguno de los otros cuentos?</p> <p>-¿Qué se repite?</p>	<p>Betina: -Lo que me parece es que estuvo bueno, pero es parecido a los otros que siempre pasa, pasa una cosa igualita a la otra.</p> <p>Betina: - Parecida.</p> <p>Betina: -Cuando el animal ese que viene antes del conejo no podía porque era...no sé cómo era, y después los otros animales también eran resbalosos. Eso sería...y también se repite, y en los otros cuentos también se repite.</p> <p>Matilda: -En el elefante camina.</p> <p>Matilda: -Que cada uno asustaba al otro.</p> <p>Soledad: -En “Los secretos de abuelo sapo”.</p> <p>Soledad: -Si, los animales y los secretos.</p>

Vemos que Betina se refiere a sucesos similares que se repiten en el cuento, ante lo que la docente cuestiona a la clase con la intención de que profundicen en tal aspecto. Matilda reconoce la estructura repetitiva del primer cuento leído, donde un animal asusta a otro y Soledad también lo hace al identificar la sucesión presente en los tres encuentros de los personajes principales con los animales grandes y los secretos que el abuelo comparte con su nieto, en la segunda obra leída en la clase. En una instancia posterior, los niños aluden a la estructura repetitiva en los cuentos que

se han señalado en este apartado y reconocen también tal característica en la obra “Mi día de suerte”.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-Ahora vamos a ver en este, a ver si ocurre algo que se repita. ¿Recuerdan algún hecho en “Mi día de suerte” que se repita?</p> <p>-¿Y alguna situación o algún hecho que se repita aquí?</p> <p>-Bien, y hay otro más que también se repite.</p> <p>-Bueno, voy a buscar esa imagen. ¿Aquí?</p>	<p>Pablo: -Ah, pero tienes todos los libros.</p> <p>Pablo: -Que “Este es mi día de suerte”, lo dice el zorro y después el chancho.</p> <p>Matilda: -Que primero va a visitar al zorro y después al oso.</p> <p>Mateo: -Las partes que lo baña, que le da comida, que le hace masajes.</p> <p>Lucía: -Cuando va a buscar las cosas el zorro, lo muestra dos veces que él lo ata para que no se escape.</p> <p>Mateo: -Son las partes que son chiquitas.</p>

En la discusión los niños ya han analizado la estructura repetitiva de las demás obras, por lo que la docente apunta al último cuento leído. Puede observarse que tres niños identifican la repetición en la estructura de la narración, complementando sus aportes. Matilda reconoce, por un lado, que el personaje principal visita a dos animales, luego Mateo identifica la repetición en los actos seguidos por el zorro en el encuentro con el cerdito y, por último, Lucía destaca la repetición en el accionar del zorro cuando va al bosque en búsqueda de diferentes elementos.

Un caso especial: las ilustraciones

En el último encuentro, que tiene como objetivo analizar con mayor detenimiento el estilo de la autora y establecer relaciones entre los cuentos leídos, la docente refiere a las ilustraciones de las obras, las que han sido tema de análisis desde el comienzo del recorrido. Como ya sabemos, Keiko Kasza es quien ilustra sus propios cuentos y, en muchos de ellos, apela a la anticipación como recurso. Este rasgo fue advertido por los alumnos, ya que se sorprendieron al ver a los animales escondidos en el cuento “Los secretos de abuelo sapo” o se sintieron confundidos al

observar los tres planos narrativos en “Una cena elegante”. A continuación se presenta un fragmento de la última clase, en la que discuten sobre las ilustraciones en los cuentos de la autora.

DOCENTE	NIÑOS
<p>-¿Alguna más? ¿Algo en las ilustraciones que a ustedes les parezca especial y un poco distinto a otros cuentos que hayan leído?</p> <p>-¿Vamos a buscarla? La busco y me dices cuál te pareció interesante. (La docente recorre las páginas del libro “Una cena elegante” para que toda la clase lo vea).</p> <p>-¿Por qué es interesante esta forma de mostrar las cosas?</p> <p>-¿Sólo porque está volando?</p> <p>-¿Qué está ocurriendo en el mismo momento?</p> <p>-¿Por qué aparece así la ilustración? ¿Por qué me querrá mostrar dos cosas a la vez?</p>	<p>Lorena: -Me pareció un poco raro la cena elegante, porque había unas páginas que mostraban que los animalitos chiquitos estaban cayendo a la casa y que él estaba volando.</p> <p>Lorena: -Ésta.</p> <p>Mateo: -Porque está volando.</p> <p>Florencia: -Porque está ocurriendo en el mismo momento.</p> <p>Florencia: -Que él está volando y él está escondido en otra parte (señala a cada animal en el libro).</p> <p>Lucía: -También es un poco extraño porque el pasto no era como este.</p> <p>Mateo: -Es más grande él que el pasto.</p> <p>Lorena: -Porque acá está la cabeza de él y acá está la cola y acá está la casita que están cayendo los animales.</p> <p>Matilda: -Porque te muestra lo que está pasando a la vez.</p> <p>Lucía: -Lo que está pasando al mismo tiempo, porque el ratón está en ese lugar saltando y el mapache, que no me acuerdo como se llama, el tejón está agachadito. Está mostrando las dos cosas que suceden a la vez, lo que está pasando al mismo tiempo.</p> <p>Soledad: -También lo muestra para</p>

	ocupar menos espacio en el libro para que no se haga más largo con las otras páginas.
--	---

Vemos que los niños que discuten sobre este aspecto reconocen la simultaneidad de los sucesos que se muestran en “Una cena elegante” y, una alumna, lo relaciona con la extensión del cuento. A continuación, la docente pregunta si las ilustraciones de otras obras muestran algo que está pasando en simultáneo o que va a pasar y la discusión comienza a girar en torno al cuento “Los secretos de abuelo sapo”.

DOCENTE	NIÑOS
-¿Y en alguno de los otros cuentos pasa algo parecido con las imágenes que me van mostrando algo que está pasando o que va a pasar?	Fernando: -El del monstruo en “Los secretos de abuelo sapo”, que le intenta decir el abuelo sapo a su nieto que le dice “Antes de contarte mi tercer secreto”, ahí lo muestra la página que hay una pierna y una cola y ahí en la siguiente página se ve un monstruo.
-¿Para qué hará eso el cuento?	Fernando: -Para mostrar qué se viene.
-¿Por qué querrá que yo vea qué se viene?	Fernando: -Para que así sabes que algo malo va a pasar.
-¿Y qué me va a generar si yo sé que algo va a pasar?	Mateo: -Nada. Matilda: -Estamos sabiendo algunas partes sin letras de qué va a pasar.
-¿Y por qué es importante que el que lo está leyendo vea que algo interesante va a pasar?	Betina: -Porque va a venir una sorpresa.

Como los alumnos han logrado reconocer momentos del cuento en los que se apunta a la anticipación, la docente orienta el intercambio hacia el motivo de estas ilustraciones. Entonces, Fernando y Matilda señalan que de esta forma sabremos qué va a pasar y Betina menciona el factor sorpresa.

Palabras finales

En el presente trabajo se analiza el espacio de intercambio a partir de diversas situaciones de lectura a través del docente, en el marco de un recorrido por autor. Nos preguntamos si era posible que niños y niñas de primer grado registraran avances en sus interpretaciones iniciales sobre las obras a partir del intercambio entre lectores. Cabe destacar que para convertir el aula en una verdadera comunidad lectora fue fundamental construir una serie de condiciones didácticas que favorezcan la discusión literaria. Es por ello que se trabajó en el marco de una secuencia didáctica previamente planificada y se consolidó un ambiente de bajo riesgo en el que los niños y niñas sintieran la confianza de compartir sus opiniones, sin temor a equivocarse. Además, la mediación del docente en estas situaciones fue crucial para propiciar la escucha y el respeto por el otro y guiar el intercambio de forma estratégica.

Cabe destacar que esta práctica en la que los niños discuten sobre lo leído no fue usual para ellos en su recorrido académico, lo que requirió de tiempo y frecuentación para que lograran participar con soltura y adentrarse paulatinamente en los textos leídos. Al analizar los registros de clase se logró observar que a medida que se avanzó en el desarrollo de la secuencia didáctica los niños lograron tomar la palabra, apropiándose de tal práctica, incluso aquellos a los que en un principio se les dificultó hacerlo. Además, la construcción del sentido del texto se convirtió en una tarea colectiva, en la que distintos niños colaboraban a partir de la opinión de otro. Por lo tanto, sus interpretaciones iniciales sobre los textos fueron revisadas a la luz del aporte de sus compañeros y a través del docente mediador que propuso de forma constante volver a los textos y analizar los indicios dados por los mismos para corroborar o refutar tales interpretaciones.

A través de este recorrido siguiendo a una autora, mediado por el intercambio entre lectores, los niños profundizaron en la comprensión de las obras leídas y revisaron sus interpretaciones, pero también identificaron marcas propias de la autora en análisis, ya que:

- Reconocieron las estructuras repetitivas que caracterizan el estilo de la autora y evocaron frases que se reiteran en las distintas historias.
- Guardaron en su memoria fragmentos de los cuentos que generan risa y los recuperaron para compartirlos con sus compañeros o relacionarlos a momentos claves de las historias.
- Identificaron sucesos inesperados para los lectores, estableciendo comparaciones entre las expectativas del lector y lo sucedido en las obras.
- Definieron temáticas comunes -el mundo animal, la comida, cazadores y cazados- y construyeron dos grandes perfiles de los personajes característicos

de las obras de Keiko Kasza: animales indefensos y animales poderosos. Al respecto, lograron distinguir que los primeros se anteponen ante los otros, gracias a sus múltiples habilidades.

- Establecieron rasgos comunes entre las ilustraciones de algunas de las obras, que permiten anticipar contenido y generar expectativas en los lectores.

De este modo, vemos que los niños progresaron desde el reconocimiento de las marcas más explícitas de la autora, como la estructura repetitiva o la inclusión de fragmentos graciosos, a analizar sus expectativas como lectores, comparar rasgos de los personajes, develar las intenciones de éstos volviendo al texto y a las ilustraciones. Al respecto, entendemos que la consideración de la progresión lectora al planificar los encuentros y seleccionar las obras a presentar fue fundamental para que los niños lograran avanzar como lectores de literatura al encontrarse en las distintas instancias con desafíos cada vez más complejos.

También se destaca que el conocimiento, tanto escolar como extraescolar, que los niños han construido como lectores de literatura les permitió establecer comparaciones entre obras diversas y poner en cuestión las características típicas asignadas a personajes “conocidos”. Este universo literario que cada uno de ellos ha construido se puso en diálogo con el mundo de la escritora Keiko Kasza, permitiéndoles adentrarse en su estilo de decir propio y ampliar sus gustos y preferencias lectoras. Al respecto, suscribimos a las palabras de Delia Lerner cuando plantea que “hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita” (Lerner, 1995, p. 3)

Resulta interesante, para trabajos posteriores, realizar un análisis de las marcas del autor que los niños logran plasmar en sus escrituras, tomando las mismas como testigo de sus interpretaciones. Cabe destacar que a partir de la secuencia didáctica planificada se realizaron nuevos encuentros en el grupo de primer grado que participó de este recorrido. En ellos se realizó un trabajo incipiente sobre recomendaciones literarias, el cual no se analizó para el presente trabajo debido a su extensión. Sin embargo, el material se considera sumamente rico para continuar trabajando sobre él, ya que no sólo deja huella del proceso seguido por los niños en el recorrido por la obra de un autor, sino que le permite al analizador reconocer momentos de las historias que los niños guardaron en su memoria, frases que evocaron y preferencias que construyeron a partir del itinerario propuesto.

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. y Lerner, D. (2018) Entrevista *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 11(2), 100-119. Alegría, M. y Cisternas, T.
- Colomer, T. (1991) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21 - 31.
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida* Año 22, n° 1, 6-23.
- Colomer, T. (2005) Leer con los demás. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. 194-215
- Cruz, B. y González, María (2014) Keiko Kasza. Adoro contar historias. *Revista de Libros y Literatura infantil / juvenil Había una vez* (16) 96 - 101
- Dib, J. (Coord.) (2019) Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del lenguaje, recorridos de lectura literaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.
- Goodman, K. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1994, pp. 13-28.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. y M. L. Castedo (2014) Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Documento transversal 2. Leer y aprender a leer. Ministerio de Educación de La Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/material>
- Lerner, D. (1995) ¿Es posible leer en la escuela? Fundalectura.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Moss, J. F. (2002). El arte de hacer preguntas. En *Literary Discussion in the Elementary School* (pp. 67-81). EE. UU.: National Council of Teachers of English.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012) La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. 119 - 143
- Munita, F. (2017) La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.* (43) n°2, 379-392

Anexo: Secuencia didáctica

Para realizar la selección de las obras a ser presentadas a los niños y las niñas se consideró la progresión lectora, buscando ofrecerles textos en los que los desafíos de lectura se fueran complejizando.

Clase 1

El primer cuento seleccionado se titula “Cuando el elefante camina”. Esta obra presenta una estructura narrativa repetitiva, en la que un personaje asusta al siguiente en cada una de las páginas del cuento. Esta estructura está acompañada de un texto breve y de ilustraciones claras, lo que facilita que el lector focalice su atención y siga el hilo de la historia. Al final del cuento existe una ruptura que podrá ser captada por los lectores, ya que quiebra la idea que permanece a lo largo de la historia: un animal más grande asusta a uno más pequeño.

Primer momento

La docente invita a los alumnos a escuchar la lectura de un cuento. Presenta a la autora y comenta la obra de forma general. Lee el título y anticipa algunos datos sobre su contenido; muestra el libro, su tapa y contratapa.

Hace un tiempo me recomendaron a esta autora, llamada Keiko Kasza.

¿Alguno la conoce?

Les cuento un poco acerca de ella: nació en Japón, pero se mudó a Estados Unidos para estudiar en una universidad. Cuando me recomendaron sus libros, me dijeron que sus historias son entretenidas y las ilustraciones, realizadas por la misma autora, son muy bellas, por eso quise compartir algunos de sus cuentos con ustedes.



Hoy leeremos este cuento. ¿Vamos a descubrir qué sucede cuando el elefante camina? Voy a leer la historia completa, sin pausas. Luego, cuando termine la lectura, vamos a poder comentar lo que nos pasó cuando la escuchábamos...

Segundo momento

La docente lee el texto sin interrupciones y respetando su literalidad, es decir, respetando todas las palabras escritas por el autor.

Tercer momento

Se abre el espacio de intercambio a través de la interrogación:

¿Qué les pareció el cuento? ¿Hay algo que les haya llamado la atención?

Se escuchan las opiniones de los alumnos.

Al leer el cuento completo, podemos saber qué sucede cuando el elefante camina.

A partir de los aportes de los alumnos se identifican los animales que aparecen y asustan al anterior.



*Al final de la historia, el elefante se asusta,
¿por qué?*

*¿Creían que un ratón podría asustar a un
elefante? ¿Por qué un ratón le habrá hecho
sentir temor?*

Se propone analizar la última ilustración del cuento y ver qué sucede con los tamaños de los animales durante la historia (el más grande asusta al más pequeño) y se compara

con el giro final, donde un pequeño ratón asusta al elefante.

¿Qué puede haber pensado el ratón cuando vio a los demás animales sobre el árbol?

¿Ven algo que se repita en esta historia? Se apunta a la estructura repetitiva del relato: “Cuando el elefante camina...”, “Cuando el cocodrilo se tira al agua...”, “Cuando el jabalí se asusta...”.

Se registran en papel afiche algunas de las conclusiones elaboradas a partir del intercambio lector. *Si queremos registrar algunas de las características de este cuento*

que fuimos descubriendo en la discusión, para no olvidarnos de ellas. ¿Qué características escribirían? Por ejemplo, ¿qué podemos decir de los personajes?

Consideramos relevante destacar que la presente planificación es una tentativa del recorrido pensado por el docente, sin embargo en los distintos encuentros se buscará hacer circular la palabra, a partir de distintas situaciones o intervenciones. Es posible que los alumnos aporten ideas que, aunque no formen parte de esta planificación, se incluirán en el intercambio. La docente se propone gestionar la clase de modo tal que todos los alumnos puedan participar, discutir ideas y argumentar su opinión.

Clase 2

El segundo cuento a ser presentado a la clase se titula “El estofado del lobo” y lo protagonizan dos personajes, uno que aparece en los cuentos tradicionales como feroz o malvado -el lobo- y otro que rápidamente podemos considerar como indefenso o en peligro -la gallina-. En la historia se presentan frases repetitivas, lo que favorece que los niños y las niñas se involucren en la historia y reconozcan cuál es la intención de uno de los personajes frente al otro.

Nuevamente, al final del cuento, encontramos una ruptura con lo dicho hasta el momento. Este quiebre es una oportunidad para superar la literacidad, y que los alumnos asuman una actitud crítica y reflexiva frente al texto, buscando comprender por qué el lobo ha decidido no comerse a la gallina.

¿Recuerdan que esta semana leímos un cuento de una autora que me recomendaron llamada Keiko Kasza? Hoy traje otro cuento escrito por ella y quiero compartirlo con ustedes. También quería comentarles que en las próximas clases seguiremos leyendo cuentos de esta autora, para conocerla un poco más.

Segundo momento

La docente lee el cuento completo y comparte con los alumnos las ilustraciones que acompañan el texto.



Tercer momento

Al finalizar la lectura, y posteriormente a que los alumnos compartan sus impresiones sobre el relato, se da comienzo al intercambio entre lectores:

¿Por qué el lobo le cocina a la gallina?

¿Qué creen que habrá pensado la gallina al recibir estas atenciones del lobo?

En este cuento algunas frases se repiten. ¿Cuáles son?

El docente relee tales fragmentos: “-Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!-”, “-Come bien, gallinita mía. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!-” y “-Come bien, gallinita linda. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!”

¿Conocen otros cuentos en que haya frases que se repiten? Se busca que los alumnos, a partir del intercambio, establezcan relaciones con cuentos tradicionales con fórmulas repetitivas como Caperucita Roja o Los tres cerditos.

En todos estos cuentos hay un personaje que se repite, ¿cuál es? ¿Qué quiere hacer el lobo en todas estas historias?

¿Creen que hubo un cambio de actitud del lobo en este cuento? ¿Por qué? ¿Creen que el lobo de este cuento es malvado?

En esta parte del intercambio se apunta a que los alumnos reflexionen en base a los indicios dados por el texto, aunque consideramos que no existe una respuesta única a las preguntas planteadas.

La gallina se refiere al lobo como “señor lobo”, pero cuando le habla a los pollitos dice “tío lobo” ¿Por qué lo llamará de esa forma?

Clase 3

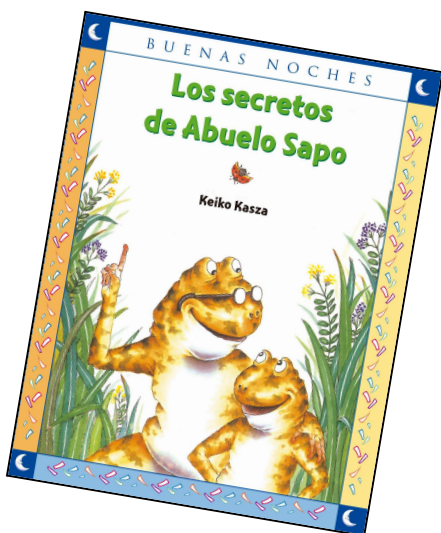
Nuevamente en esta obra, “Los secretos de abuelo sapo”, encontramos dos animales protagonistas: el sapito y el abuelo sapo. En su camino estos divertidos personajes se encuentran ante tres diferentes enemigos. La estructura repetitiva característica de las dos primeras obras podemos encontrarla también aquí, ya que en cada encuentro aparece un depredador que quiere comerse a los sapitos, y el abuelo

sin miedo logra solucionar la situación.

Sin embargo, en esta obra se da una relación causal entre los hechos, lo que agrega mayor complejidad a la comprensión de la historia. Vemos que en el último encuentro la situación anterior en la que el abuelo sapo rescata al sapito cambia, ya que el abuelo se asusta y es Sapito quien debe salvarlo, para lo que pone en juego los consejos que éste le dio desde el comienzo de la historia.

Primer momento

La docente muestra la tapa del cuento “Los secretos de abuelo sapo” y lo presenta como el próximo libro de la autora que se leerá en la clase. A partir de la tapa del cuento se establecen relaciones con las historias trabajadas hasta el momento, por ejemplo, que todos los personajes son animales.



Segundo momento

Como se ha realizado en las jornadas anteriores, la docente lee el cuento completo para posteriormente abrir el intercambio entre lectores.

Tercer momento

Luego de que los alumnos intercambien sus primeras impresiones sobre la obra leída, se propone reflexionar acerca de los atributos de abuelo sapo: *¿Por qué creen que es el abuelo quien comparte sus secretos?* Se reconocen características generalmente atribuidas a los mayores de la familia, como la sabiduría o la paciencia, y se reflexiona sobre otros cuentos en los que esto aparece, por ejemplo “Caperucita Roja”, “Los tres cerditos” o “Los siete cabritos”.

Al comienzo del cuento abuelo sapo dice: “Sabes, Sapito (...) nuestro mundo está lleno de enemigos hambrientos.” ¿Creen ustedes que ellos corren peligro? ¿Por qué? A partir de tal pregunta se busca que los alumnos logren caracterizarlos de manera similar a los animales que parecen indefensos en los otros cuentos trabajados: el ratón y la gallina.

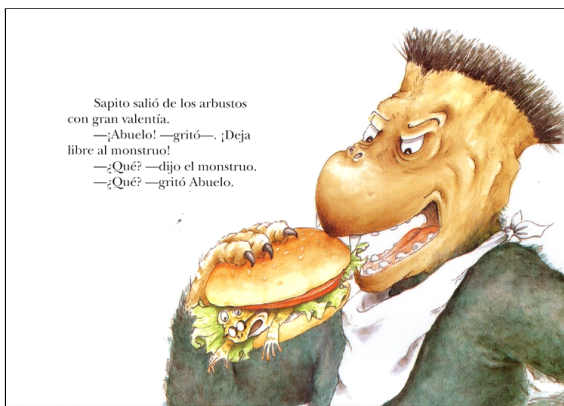
Los sapitos de este cuento a primera vista parecen indefensos, ¿crees que esto fue así durante toda la historia? Con los distintos aportes de los alumnos se buscará reconocer las estrategias que el abuelo sapo ha desarrollado para sobrevivir. Se focaliza en el encuentro con la culebra para reconocer aspectos particulares del estilo de la autora.

Cuando los sapitos se encuentran con la culebra aparece una frase que se reitera más adelante, ¿recuerdan cuál es? Se relee el fragmento haciendo hincapié en la frase final: “En ese preciso momento apareció una culebra. Hola, sapos siseó la culebra. ¡Me los voy a comer de almuerzo! Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero, ¿Abuelo estaba asustado?”

¿Estas reiteraciones ocurren también en otros cuentos? ¿En cuales?

En el caso de que algún alumno refiera en el intercambio a las obras de la autora en análisis, se focalizará en ellas, recordando que aparecen fórmulas repetitivas en los cuentos “Cuando el elefante camina” y “El estofado del lobo”. Para ello, es posible utilizar también los registros realizados en las jornadas anteriores.

Si con valentía abuelo sapo logró espantar a la culebra, ¿por qué no utilizó el mismo truco con la gran tortuga voraz?



Se relee el siguiente fragmento: “Pero algunos enemigos son demasiado grandes como para espantarlos. Mi segundo secreto es ser astuto. Debes ser astuto al enfrentarte con un enemigo peligroso.”

¿Qué creen que podría haber sucedido si intentaban espantar a la tortuga de la misma forma que a la culebra?

El último personaje con el que se encuentran los sapitos es un poco diferente a los que aparecieron hasta ese momento en el cuento, ¿te das cuenta qué tienen de distintos entre sí? ¿Encuentras alguna similitud entre ellos?

Aquí se advierte una ruptura en la historia ya que aparece un personaje que, por un lado no es un animal como los personajes anteriores, y que por otro, genera gran

sorpresa en el abuelo sapo. Esta ruptura se refuerza al cortar la repetición “Pero, ¿Abuelo estaba asustado? ¡Ni un poquito!” por “Pero, ¿Abuelo estaba asustado? ¡Sí! ¡Estaba asustado!”. En este momento se pretende que los alumnos rescaten esta ruptura a través del intercambio y de las intervenciones realizadas por el docente.

¿Por qué sapito se habrá animado a enfrentar al monstruo?

“Abuelo -dijo Sapito- no es muy amable de tu parte andar por ahí envenenando monstruos. Tu veneno ya le está subiendo por las patas. Pronto tendrá manchas por toda la cola y luego morirá. ¿No te da vergüenza, Abuelo?” Se relee esta parte de la historia y se pregunta: *¿Es verdad lo que Sapito le dice al monstruo?*

¿Qué piensan acerca de la parte en que el monstruo dice “¡Estos sapos malvados me están envenenando!”? ¿Creen que Sapito y su abuelo son malvados?

El último secreto del abuelo es “En caso de emergencia, estar seguro de tener un amigo con quien contar.”? ¿Qué piensan de este consejo?

Al final de los primeros dos encuentros, Sapito le dice a su abuelo: “¡Fuiste tan valiente/astuto! ¡Estuviste tan maravilloso!” ¿Por qué luego de encontrarse con el monstruo es el abuelo quien le dice al sapito “Sapito, fuiste tan valiente. Fuiste tan astuto. ¡Estuviste tan maravilloso!” ¿Algo cambió?

Para finalizar el intercambio se analizan las ilustraciones, especialmente los indicios que da el cuento sobre los animales que aparecerán próximamente: la culebra escondida tras los arbustos, la tortuga que los observa entre las plantas y la cola del monstruo que queda descubierta. En las demás obras aún no había ocurrido esto, por lo que se considera fundamental que los niños puedan advertir este aspecto.

Clase 4

El cuarto cuento a ser presentado se denomina “Una cena elegante” y presenta una característica especial, ya que la historia se narra en tres planos o escenarios: lo que le sucede a su protagonista, lo que éste desea y lo que le va sucediendo a las presas que intenta cazar. Es por esto que al lector se le presenta una complejidad mayor para la construcción de sentido, ya que para comprender lo que sucede al final de la historia debe advertir y sostener las distintas pistas que la obra le presenta en los dos o tres escenarios mostrados. Consideramos relevante que, en la formación del lector de literatura, los niños y niñas se vayan enfrentando a historias en las que la

estructura narrativa se complejiza y los escenarios varían y así puedan ir superando distintos desafíos como lectores.

Primer momento

Para comenzar esta clase se recuerdan los cuentos trabajados en las jornadas anteriores. Luego la docente invita a los alumnos a escuchar la lectura de un nuevo cuento de Keiko Kasza, muestra el libro, su tapa y contratapa.



Este cuento es un poco más largo que el anterior, por lo que es muy importante que no se interrumpa la lectura, para que todos podamos entender la historia. Cuando terminemos de leer, podremos compartir con los compañeros lo que nos pareció el cuento.

Segundo momento

La docente lee el texto completo, buscando mantener la atención de los alumnos en la lectura.

Tercer momento

Al terminar de leer se propone comenzar el intercambio entre lectores.

¿Qué fue lo que hizo que Tejón saliera de su madriguera al principio del cuento?

Luego de escuchar los aportes de los alumnos, se relee el siguiente fragmento: “La madriguera de Tejón estaba llena de comida, pero él no estaba contento. -Manzanas, lombrices y raíces ... lo mismo de siempre -suspiró-. Quisiera comerme una cena elegante para variar.”

¿Cómo era la cena elegante que buscaba Tejón? ¿Cómo eran los animales que deseaba incluir en su cena?

A partir de estas preguntas se pretende que los alumnos logren caracterizarlos: pequeños, escurridizos, veloces... ¿Creen que estas son las mismas características del último animal con el que se encuentra?

En esta parte del cuento, la autora escribe “¡Pobre Tejón! Había perdido tres cenas seguidas, y ahora tenía mucha, mucha hambre.” ¿Por qué creen que dice “Pobre Tejón”? ¿Están de acuerdo con esa afirmación?

Luego de que los tres animales se le escaparan, Tejón dijo: “-¡Tengo tanta hambre que me podría comer un caballo!” ¿Creen que eso será posible? ¿Por qué?

A partir de tal discusión se relee este fragmento “-¿Tú, comerme a mí? -se burló el caballo-, no creo.” y se cuestiona: ¿Por qué creen que el caballo se burló de la idea del Tejón? ¿Tendrá algo que ver con lo que hemos dicho?

Cuando Tejón llega a su madriguera, encuentra una nota que comienza así: “Apreciado Quienquiera que viva aquí”. ¿Qué habrán querido decir al escribir esto?

¿Cómo se dieron cuenta ustedes quién entró a la madriguera? Se relee la carta en busca de indicios y se analizan las ilustraciones anteriores, probablemente ya vistas por algunos alumnos. ¿Creen que Tejón supo quién comió su cena?



¿Encontraron algo especial en las ilustraciones? Esta pregunta tiene

como objetivo que los alumnos reconozcan los distintos planos que presenta el cuento. ¿Esto les recuerda algún otro cuento? A partir del presente análisis los alumnos pueden reconocer similitudes con “Los secretos de abuelo sapo”, donde las ilustraciones permiten anticipar lo que va a suceder en la historia.

Clase 5

“Mi día de suerte” se presenta al final del itinerario de lectura, ya que consideramos guarda un aspecto que puede resultar complejo para los niños al enfrentarse al texto. Este desafío creemos se encuentra en el hecho de que los

lectores pueden no advertir el engaño del personaje principal, el cerdito, hasta el final de la historia. Por lo que durante el desarrollo de la trama tanto los lectores, como el zorro, pueden ser engañados por el personaje que menos se espera que lo haga: el cerdito. Valoramos que esto puede favorecer una rica discusión entre los alumnos, ya que algunos de ellos no advertirán la trampa, mientras que otros podrán estimar que el cerdito ha engañado al zorro y encontrar en la obra indicios que corroboren tales interpretaciones. De esta forma, al favorecer el intercambio entre ellos se podrán construir nuevas interpretaciones, que discutan con el texto en análisis.

Vemos que esta obra guarda similitudes con las presentadas anteriormente, como el giro hacia el final de la historia, la habilidad del personaje más indefenso que le permite lograr lo inesperado, fragmentos repetitivos y divertidos...Sin embargo, en este texto las intenciones del personaje principal son distintas a las que hasta el momento presentaron los animales que a simple vista parecían más vulnerables. Recordemos que ellos actuaron con astucia, valentía o inteligencia para salvarse de los posibles depredadores, pensemos por ejemplo en los sapitos del cuento “Los secretos de abuelo sapo” o en los pequeños animales que pueden ser devorados por el tejón en “Una cena elegante”. En las otras dos obras analizadas, todo parece indicar que los animales pequeños o indefensos no saben lo que está sucediendo o no tienen intención de generar algo en los demás, como el ratoncito de la obra “Cuando el elefante camina” o la gallina del cuento “El estofado del lobo”. No obstante, los indicios de la obra presentada en la quinta clase nos hacen pensar que el cerdito crea un plan para engañar al zorro, buscando un beneficio propio. Al considerar, por ejemplo, cómo han sido retratados los cerditos en el cuento “Los tres cerditos” y al saber que nuestros alumnos conocen este cuento desde pequeños, podemos estimar que reconocer este plan no será tarea sencilla. Es aquí donde la discusión entre los lectores de literatura será un espacio valioso para la construcción del sentido del texto.

Primer momento

Antes de presentar la obra, la docente busca que los niños anticipen el contenido del cuento a trabajar, sabiendo que es una obra de Keiko Kasza. Se registran en papelógrafo las ideas de los alumnos para corroborar luego de leer y analizar el cuento. *Sabiendo que éste es un cuento de Keiko Kasza, ¿qué creen que pueda suceder en él?*

La docente presenta la última obra de esta secuencia de trabajo: “Mi día de suerte”. *El cuento que trabajaremos hoy es otro de los que me recomendaron de la*

autora que hemos estado trabajando, creo que les va a gustar, ya que ocurren cosas muy interesantes entre dos animales que vemos en la tapa.

Segundo momento

Se retoman las pautas de trabajo que permiten leer el cuento completo, sin interrupciones. Se les recuerda a los alumnos que, terminada la lectura, podrán compartir sus impresiones con los demás. Posteriormente, la docente lee el cuento, respetando su literalidad y buscando sostener la atención de sus alumnos.

Tercer momento

Se abre el espacio de intercambio, con el objetivo de profundizar en la comprensión de la obra leída y de continuar ampliando el conocimiento del estilo de la autora Keiko Kasza.

Al principio del cuento el zorro dice “Este debe ser mi día de suerte”, pero al final es el cerdito quién dice lo mismo, ¿por qué será? Recuerdo otro de los cuentos que trabajamos en que pasaba algo similar, en un momento se refieren al personaje como “señor lobo” y más adelante como “tío lobo”. En esta instancia se pretende que los alumnos establezcan relaciones con el cuento “El estofado del lobo”.

Cuando el cerdito golpea la puerta de la casa del zorro, dice: “¡Oye, conejo! (...) ¿Estás en casa?” Ahora que conocemos la historia completa, ¿qué crees que quiso hacer el cerdito en ese momento? A partir de esta pregunta, se busca que los alumnos puedan intercambiar sus ideas entre sí y construir de forma colectiva las respuestas.

¿Qué creyó el zorro en ese momento?

Se relee el fragmento en el que los personajes se encuentran, buscando comprender qué habrá pensado cada uno de ellos.



Es posible que algunos alumnos reconozcan en esta parte el engaño del cerdito, que refuerza su llegada a la casa y la caída del zorro en la trampa. Se pueden hacer conexiones con el final del cuento, en el que se descubren las intenciones del cerdito.

Hay una secuencia de hechos que se repite en el cuento, tal vez las ilustraciones pueden ayudarnos a descubrirlas.

Se propone analizar estas tres páginas, estableciendo relaciones entre las ilustraciones y el texto escrito:



¿Qué le sucedió al lobo luego de tanto trabajo?

En esta parte de la historia, el texto dice “En seguida, el más limpio, más gordo y más



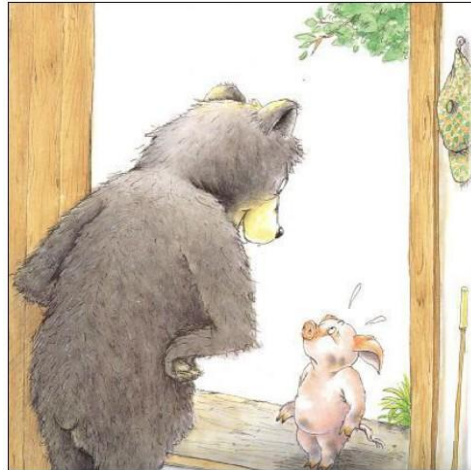
tierno de todos los cerditos de la región tomó el resto de las galletas y se fue a su casa.”

¿Por qué creen que el cerdito es el más limpio, gordo y tierno de la región? ¿Por qué se habrá ido enseguida de la casa del zorro?

Cerca del final del cuento, descubrimos algo acerca del cerdito, ¿qué es?

Se retoma el siguiente fragmento: “-Veamos- dijo, revisando su libreta de direcciones- ¿A quién visitaré después?”

Miremos la actitud del cerdito cuando se encuentra en su hogar y cuando llega a la casa del próximo animal, ¿qué ven en ellas? ¿Es la misma actitud?



Como cierre del encuentro se propone contrastar las anticipaciones de los alumnos con lo que efectivamente sucedió en él.

Clase 6

En los distintos intercambios entre lectores que se han realizado a partir de las lecturas, se han descubierto aspectos fundamentales del estilo de la autora Keiko Kasza. Sin embargo se considera pertinente realizar un análisis más profundo que permita construir conclusiones más sólidas. Para comenzar tal análisis se retoman los registros de las clases anteriores, como soporte para recordar las obras leídas y sus características particulares. También se le presentan a la clase los distintos ejemplares leídos, para que puedan retomar determinados fragmentos o analizar las ilustraciones con detenimiento.

A medida que los alumnos advierten diversos rasgos de las obras se busca que reconozcan los que aparecen en los diferentes cuentos trabajados, por ejemplo, las características particulares de los personajes. *¿Qué podemos encontrar de similar en las cinco obras leídas? Piensen, por ejemplo, en los personajes, ¿qué ocurre con ellos?* Se espera que logren identificar por ejemplo en una primera instancia que todos son animales.

Posteriormente, se espera que los analicen en mayor profundidad: *¿Hay algunos que les parecen más peligrosos que otros? ¿Cuáles? ¿Conocen otros cuentos en los que estos personajes aparezcan y tengan estas características? ¿Cuáles de los personajes parecen más inofensivos y desprotegidos? ¿En realidad son así? Por lo visto en varios de los cuentos trabajados, ellos encuentran distintas formas de sobreponerse a las situaciones peligrosas, pensemos en “Una cena elegante”, “Los secretos de abuelo*

sapo” o “Mi día de suerte”. ¿Qué sucede en estas historias con los animales considerados indefensos? ¿Y con los grandes y peligrosos?

Las ilustraciones que aparecen en el cuento son muy llamativas y, en algunas de las obras hay algo muy particular, por ejemplo en “Una cena elegante” o “Los secretos de abuelo sapo”. ¿Encontraron algo especial en ellas? Se analizan junto a los alumnos algunas de las páginas en las que aparecen indicios de lo que sucederá próximamente, para que logren reconocer estas características comunes.

En las ilustraciones de las distintas obras, vemos a alguno de los animales haciendo cosas un poco extrañas, ¿cuáles creen que son?



¿Quiénes son los que en la vida real leen diarios y cartas, cocinan o se liman las uñas? Los niños de esta edad en general han tenido contacto con cuentos en los que los animales presentan características humanas, por lo que se espera que logren reconocerlas y reflexionen acerca del sentido que adquieren tales atributos en la historia.

Por último, pensemos en la forma especial de escribir de esta autora, en algunas obras hay palabras que se reiteran y hacen que nosotros, al leer la historia, memoricemos esas frases, por ejemplo “Pero, ¿Abuelo estaba asustado? Ni un poquito.” ¿Recuerdan otro cuento de los trabajados en el que esto aparezca? ¿Qué frases de las obras leídas no van a olvidar?