

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

La lectura antes de la lectura convencional.

Las interacciones entre niños y niñas en el desarrollo de estrategias de lectura de textos memorizados.

Alumna: Neiva Rotela

Directora: Yamila Wallace

Montevideo, Uruguay

Octubre de 2021

Resumen

En este trabajo presentamos el análisis de una secuencia didáctica de lectura desarrollada en un aula de Nivel 5 de la localidad de Montevideo, ubicada en el barrio Punta Carretas (Uruguay). El estudio focaliza en las distintas estrategias de lectura desplegadas por niños¹ de 5 años que se encuentran en el proceso de adquisición de la lectura convencional en torno a la resolución de problemas de lectura de coplas.

La metodología empleada incluye el diseño, la implementación, el registro y análisis de la puesta en aula de la secuencia de enseñanza. Las propuestas de lectura se realizaron en duplas de niños y el estudio focaliza en las interacciones entre ellos vinculadas a las formas de enfrentar y resolver el desafío de lectura y las intervenciones de la docente referidas a las ayudas que ofrece para no dejar solos a los niños frente a las letras.

Las conclusiones apuntan a resaltar la pertinencia de proponer situaciones de lectura que desafíen a los niños, y a conocer las estrategias lectoras que despliegan cuando se trata de un trabajo en equipos; asimismo, a reparar en las condiciones didácticas que favorecen avances en los alumnos cuando se enfrentan a leer textos reales y de circulación social cuando aún no leen convencionalmente.

¹ Utilizamos los términos «niños y/o alumnos» para referirnos a «niños y niñas / alumnos y alumnas». La forma masculina se debe a que estos términos son utilizados frecuentemente y la repetición de la fórmula «niños y niñas / alumnos y alumnas» podría resultar cansadora para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

Agradecimientos

En este camino recorrido hasta la realización de este trabajo final integrador debo agradecer a la directora Gabriela Hoz por el acompañamiento incondicional, a las profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) quienes fueron guía y apoyo para el desarrollo personal y en la formación académica adquirida a lo largo de este tiempo.

A Yamila Wallace, tutora del presente trabajo quien, con su apoyo y conocimiento, guio para direccionar y culminar el trabajo en el que se representa toda mi formación.

A mis colegas docentes, por alentarme en momentos de incertidumbre, a todos los niños y niñas, por su disposición y entusiasmo que me posibilitaron seguir aprendiendo.

A mi familia y amigas por estar presentes siempre.

INTRODUCCIÓN.....	5
FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO	7
MARCO TEÓRICO.....	9
Qué es leer: aportes de la Psicolingüística.....	10
La interacción entre pares en situaciones de lectura.....	11
Leer en la escuela. Situaciones y condiciones de enseñanza.....	12
DISEÑO METODOLÓGICO	18
Contextualización.....	18
Población y muestra	18
Instrumentos de recolección de la información	19
Secuencia de situaciones de lectura de coplas.....	19
Las situaciones didácticas.....	19
Lectura por sí mismos de coplas (situación 4 de la secuencia)	21
Leer qué dice y completar lo que falta (situación 5 de la secuencia)	22
Poner en orden los versos (situación 6 de la secuencia).....	23
Criterios en la selección de los textos.....	24
Organización de las clases.....	24
Intervención docente	25
RESULTADOS	26
Localizar una copla entre un conjunto de coplas.....	26
Completar espacios en blanco	30
Ordenar los versos de una copla	35
CONCLUSIONES.....	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo final de grado surge, por un lado, de la práctica profesional y por otro, de la búsqueda de propuestas didácticas que favorezcan avances en lectura en los niños, en simultáneo con la necesidad de profundizar el estudio en las investigaciones Psicolingüísticas sobre el proceso de adquisición de la lectura convencional.

En función de la temática elegida y de los objetivos propuestos, se optó por un diseño de indagación intervencionista de elaboración de una propuesta de situaciones didácticas y su implementación en un aula de Nivel 5 de Jardín de Infantes.

Por lo expresado anteriormente, en este trabajo analizamos las estrategias lectoras que despliegan un grupo de niños de nivel 5 años que aún no leen convencionalmente para resolver diferentes situaciones de lectura de textos memorizados, específicamente, coplas.

Por lo anterior, en este documento se resalta la importancia de enfrentar a los niños a situaciones didácticas en las cuales deben resolver diferentes problemas de lectura. La manera en que las prácticas de lectura son pensadas en un entorno marca las formas de leer y, por ende, condicionan su función. En este sentido, las situaciones que se presentan forman parte de un proyecto de recopilación de coplas para la elaboración de una bitácora literaria para compartir con el grupo de Nivel 4 años de la escuela.

Esta propuesta se basa en la idea de que el aprendizaje supone una construcción que, en el contexto escolar, sucede en un espacio colectivo donde el docente, bajo ciertas condiciones, genera espacios de encuentro entre los niños –sujetos de aprendizaje- y un objeto, con una intención específica: que accedan a saberes socialmente reconocidos como saberes necesarios que se constituyen como contenidos a enseñar. En esta ocasión, focalizamos en la lectura y subrayamos la necesidad que el docente genere en el aula diversas y sostenidas situaciones donde los niños tengan posibilidades de aprender a leer.

Las situaciones para enseñar a leer resguardan propósitos comunicativos al reconocer y compartir desde su inicio el sentido de la actividad con los alumnos. Así, los niños organizan una recopilación de coplas y/o adivinanzas con destinatarios específicos, buscan la mejor manera de organizar los materiales de una biblioteca o leen para saber más sobre un tema, es decir, los mismos propósitos

que la lectura posee fuera de la escuela. Sin embargo, la condición de cumplir con un propósito comunicativo es necesaria pero no suficiente. Se requiere también de propósitos didácticos orientados a que los alumnos aprendan algo más acerca de cómo se lee, que progresen como lectores. (Molinari, 2008:11).

Cabe resaltar que los usos que el mundo le da a la lectura pueden llegar a ser contrapuestos con los usos escolares ya que, dependiendo del contexto, el uso, el sentido y la estrategia, la lectura en el aula se moldea según la necesidad. Por ello, hay espacios pensados de una manera particular en los que la lectura, a través de diferentes prácticas (exploración de coplas para buscar la indicada, completar partes omitidas de coplas que se saben de memoria, ordenar los versos) buscan introducir a los alumnos en prácticas de lectura que los enfrente a reflexionar acerca de las informaciones provistas por el texto y la coordinación con otras información y las relaciones entre la oralidad y la escritura.

En este contexto, es que la secuencia de situaciones implementada en el aula de Nivel 5 ofrece brindar a niños oportunidades para memorizar y “jugar” con el lenguaje escrito y la musicalidad de las coplas, en tanto formas versificadas, al mismo tiempo que se están enseñando las prácticas de lectura.

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO

El trabajo propuesto tiene como propósito analizar las estrategias de lectura que ponen en juego los niños al enfrentarse a un texto memorizado; indagar y caracterizar aquellas informaciones que surgen en los intercambios, y cómo dichos intercambios ayudan a los niños a progresar en la lectura.

En relación a lo anterior, es que nos planteamos provocar en los niños la necesidad de cotejar lo que ellos ya saben que está escrito con la versión gráfica de lo que está escrito (de allí la condición didáctica de memorizar los textos a leer), y resolver, mediante la interacción en duplas, cuál es un texto entre otros, dónde dice una parte en el todo y cómo dice lo que se sabe que está escrito al poner en relación la emisión oral con la cadena gráfica.

En las duplas estudiadas, se trata de analizar las estrategias lectoras desplegadas por los niños, e identificar y describir qué información coordinan los niños cuando se enfrentan a la lectura de un texto -cuando aún no leen convencionalmente- y cómo la utilizan para resolver las diferentes situaciones de lectura. Partimos del supuesto que las prácticas de lectura de textos literarios versificados conocidos por los niños en su forma y contenido posibilitan la relación entre el texto oral y el texto escrito, principalmente si los ellos los saben de memoria. En este sentido, es que también son objeto de análisis de este trabajo, las condiciones didácticas que proveen un contexto a los pequeños lectores para no “quedarse solos frente a las letras” evitando así, la posible adivinación o el descifrado.

En este sentido nos preguntamos:

- ¿De qué manera, niños de 5 años que aún no leen convencionalmente, resuelven diferentes problemas de lectura en el marco de situaciones didácticas de lectura de coplas que se saben de memoria?
- ¿Qué hipótesis tienen los niños de lo que está escrito y cómo está escrito cuando se enfrentan a la situación de lectura de un texto memorizado?
- ¿Cuáles son las estrategias de lectura desplegadas por los niños cuando se enfrentan a la situación de lectura en equipos de trabajo, específicamente, en duplas? ¿De qué manera esas estrategias se socializan entre pares?

- ¿Qué condiciones didácticas posibilitan que los niños se enfrenten a leer coplas -cuando aún no leen convencionalmente- evitando el descifrado y la adivinación?

Promover en el aula situaciones de lectura con claros propósitos comunicativos y con textos reales de circulación social, constituye una premisa desde la Perspectiva Constructivista, la cual tomamos posición. En este sentido, desde el primer día de clases, el docente debe ofrecer diversas y sostenidas propuestas donde los niños tengan posibilidades de leer y escuchar leer. Asimismo, es importante destacar que leer coplas favorece el ingreso a la cultura escrita, a través del ritmo y musicalidad. De allí que cuando se proponen en el aula situaciones de lectura, las características de los textos elegidos son de suma importancia y con “especiales” características cuando se trata de textos a ser leídos por los primeros lectores: deben ser breves, con palabras repetidas y frases recurrentes, que permitirán a los niños su rápida memorización por su brevedad, y la posibilidad de anticipar dónde dice lo que ya saben que dice, por su repetición. Además, la elección de este tipo de género literario tiene su relevancia en cuanto que los niños entran en contacto con ellos (canciones, poemas, coplas) desde los primeros días de vida.

En relación con la premisa fundamental antes mencionada y la previsión de los textos a leer, y con el propósito de dar respuesta a nuestras preguntas de indagación, diseñamos e implementamos en el aula una secuencia de situaciones de lectura de coplas en una sala de Nivel 5 de un Jardín de la localidad de Montevideo (barrio Punta Carreta), Uruguay. El desarrollo de la secuencia fue durante el lapso de dos meses en el segundo semestre del año 2021. El presente trabajo documenta la puesta en aula de esa secuencia.

MARCO TEÓRICO

La concepción de aprendizaje desde la cual se pensó la secuencia áulica en la que se promueve la lectura en parejas, tiene como pilar el pensamiento piagetiano desde donde se considera que el conocimiento del mundo se va construyendo en interacción con él, la visión constructivista e interaccionista tomados de la Psicología Genética son aportes necesarios para este trabajo.

El mismo Piaget pone el acento en el trabajo cooperativo dado que pensar al niño desde una concepción individualista está reñido con la formación de una moral autónoma que se construye en el intercambio, la cooperación es un elemento esencial en el desarrollo de la inteligencia:

En efecto, Piaget (1969) afirma que la cooperación entre los niños es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos y que las situaciones de discusión entre pares, por permitir un verdadero intercambio de puntos de vista, resultan insustituibles como medio para favorecer la formación del espíritu crítico y de un pensamiento cada vez más objetivo. (Lerner et al. 1996:81).

Se han tomado también aportes de la Psicolingüística y de la Didáctica de la Lectura a fin de comprender los procesos de interpretación previos a la lectura convencional y el resguardo de condiciones didácticas favorables para promover avances en lectura por parte de los niños, respectivamente. Además, es intención de este trabajo analizar la construcción de hipótesis de lectura en la interacción, acercando una experiencia que construya saberes relacionados con la lectura colaborativa en duplas.

Los niños, desde muy pequeños –esto es, aun antes de ingresar a la escolaridad obligatoria- están inmersos en la cultura escrita y han visto letras en carteles, en la televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios, y tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no, es decir, utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto, establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... y saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje.

Qué es leer: aportes de la Psicolingüística

Investigaciones psicolingüísticas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997) colaboraron con la resignificación de las concepciones tradicionales respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estas investigaciones han caracterizado al acto de leer como un proceso de construcción de significado en el que están involucrados el lector, el texto y el contexto en el cual este proceso se desarrolla. Como también, señalan que no hay una sola manera de leer, sino que el proceso de lectura asume rasgos distintivos según los propósitos que guían la actividad del lector (Solé, 1996).

Tomamos posición respecto a la lectura considerada como un proceso de transacción entre el lector y el autor. Kaufman y Lerner (2015) señalan que la teoría, representada por Kenneth Goodman, Yetta Goodman, Louise Rosenblatt y Frank Smith (entre otros) fue decisiva para superar la idea de la lectura como descifrado y rechazar su análisis en términos puramente perceptivos. Agregamos, aduciendo a Ferreiro (1997) que la lectura es un proceso de coordinación de informaciones visuales y no visuales. La información visual es la información gráfica disponible (las letras mismas, sus agrupamientos, los signos de puntuación, la disposición espacial, el material gráfico, etc.). Pero —para poder ser utilizada [por el lector], (la información visual) debe ser interpretada, y dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles” (Ferreiro, 2004:85).

Por su parte, la información no visual es el conjunto de conocimientos disponibles para el lector: el conocimiento sobre el tema tratado en el texto que lee, sobre el léxico y la estructura gramatical de la lengua, sobre cómo leer en cada circunstancia (a qué atender y a qué no, en qué orden y dirección, dónde releer con cuidado y dónde pasar rápidamente...). Cuando la lectura es compartida, la información no visual no depende solo de los conocimientos previos de cada lector, sino que se construye con el aporte de todos los lectores participantes —de los pares y del maestro, cuando tiene lugar en la escuela—.

—Numerosos aportes del campo de la psicolingüística han concebido el acto lector como mucho más que un mero descifrado, es decir, sonorización de letras. Estos trabajos han resaltado la importancia de lo que aporta el lector: su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido” (Kaufman, 1989). La lectura supone un proceso activo de construcción de significado, un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión. (Castedo, 1999:63).

La interacción entre pares en situaciones de lectura

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro.

Ferreiro, DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN: PSICOGÉNESIS.

Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que los conocimientos infantiles responden a un doble origen determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. Describen que en un contexto de socialización ambos factores se ven favorecidos. Primero por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones y segundo, porque los mismos niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema. Según las autoras, esas interacciones constituyen una fuente de conflicto, puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas. (Teberosky, 1982).

Desde la perspectiva didáctica, es importante destacar que Lerner (1998) retoma investigaciones posteriores (Gilly, Fraisse y Roux, 1992, y Gilly 1989) que fueron realizadas en general con niños mayores en situaciones de resolución de problemas, las cuales permitieron precisar mejor las condiciones en que la interacción social es más productiva. Esto sucede al mostrar que el conflicto sociocognitivo es generador de progreso, principalmente cuando los participantes ante una determinada situación argumentan, debaten y confrontan sus respectivas posiciones cuando estas son opuestas o diferentes a las propias. La argumentación de los diferentes puntos de vista provoca una dinámica interactiva de búsqueda de acuerdo, de coordinación de las diferencias en el marco de un enfoque superador.

Empleando las palabras de Piaget, "la experiencia social de las interacciones con interlocutores o pares es esencial para la adquisición de los conocimientos" (Castorina, 2001:40). Desde el punto de vista de su teoría, la importancia radica en la cooperación entre pares para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos. Esta afirmación predomina en los estudios didácticos de base psicogenética sobre las interacciones entre sujetos que están en niveles diferentes pero cercanos del desarrollo, puesto que "cuando la diferencia de nivel entre los sujetos que interactúan es muy grande, el sujeto menos avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender dónde está situado" (Lerner, 1996:88).

En la escuela, particularmente el grupo escolar representa una oportunidad para que los niños de la misma edad socialicen a propósito de un contenido escolar a través de los intercambios entre pares.

Como ya referimos, los niños poseen conocimientos previos a la enseñanza formal y esos conocimientos y creencias juegan un papel importante en el aprendizaje, aunque, por otra parte, ellos no sean siempre adecuados, sin embargo, deberían ser aprovechados por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permite que, en el contexto de socialización, los niños puedan tener posibilidades de confrontar con otros niños sus propias conceptualizaciones y esa interacción podría terminar en conflictos cognitivos que finalizará en cada niño desarrollando sus propias hipótesis. La interacción social en el aula a propósito de aprender un contenido escolar una situación privilegiada que permite y facilita la socialización de los conocimientos. Por lo anterior, es que fundamentamos en este trabajo de indagación el desarrollo de situaciones didácticas de lectura a partir de un agrupamiento en duplas de niños, bajo el criterio de niveles de interpretación próximos.

Leer en la escuela. Situaciones y condiciones de enseñanza

Las prácticas de lectura en la escuela se abordan desde distintas modalidades, por ejemplo la lectura exploratoria y en profundidad, la lectura en voz alta y silenciosa, la lectura en privado y compartida, la lectura de textos desconocidos, conocidos y hasta memorizados.

En las etapas iniciales de la alfabetización el docente le acerca a los niños los textos y los enfrenta con problemas en los cuales son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está, o tienen que determinar si dice o no dice un enunciado, decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase...) que es previsible para ellos.

Actualmente se sabe que cuando un niño que todavía no lee -en el sentido convencional del término- cuando se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito (Castedo et al, 2001: 8). Esa hipótesis se vincula con las posibilidades que los lectores han tenido de enfrentarse a textos en el marco de situaciones con claros propósitos de lectura y de frecuentar con otros lectores. Como ya mencionamos, las

diversas conceptualizaciones acerca de qué y cómo puede estar escrito se enriquecen en el contexto del aula con el colectivo de la clase. Además, la *intervención del docente en relación con las conceptualizaciones infantiles* es una condición central para ofrecer a los niños posibilidades de enfrentar el desafío de lectura propuesto.

Es en estas hipótesis de los niños sobre lo que puede estar escrito donde el docente se apoya para enseñarles a leer. De no ser así, los alumnos solo podrían descifrar, sonorizar cada una de las letras, pero no leer. Por lo tanto, en esta propuesta se trata de organizar situaciones donde los niños tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice. Para eso, se deberá tener en cuenta que: el problema consiste -para ellos- en saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma. (Castedo et al., 2001:8).

El docente es quien facilitará la interacción de los lectores con los textos, posibilitando que los niños y niñas pongan en juego los saberes que ya poseen y avancen en sus conceptualizaciones. Enseñar a leer supone desarrollar en el aula *diferentes tipos de situaciones* donde los niños tienen oportunidades para resolver problemas que les permitan avanzar como lectores. En algunas prácticas, los niños leen a través del docente, y es este quien genera un ambiente de intercambio sobre lo leído. En otras situaciones, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer. En esta experiencia se plantean una serie de situaciones de lectura que ponen en práctica ambas posibilidades: los niños escuchan leer al maestro y leen por sí mismos, aunque se analizan aquellas situaciones donde los niños leen por sí mismos.

En ambos casos [tanto cuando los niños escuchan leer como cuando leen por sí mismos] se está enseñando a leer, interactuar con los textos, compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura es concebida como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto. (Castedo, et al., 2008:9)

Proponer en el aula situaciones donde los niños puedan leer por sí mismos implica prever diversos desafíos de lectura que deben ser planificados por el docente. Algunos ejemplos de situaciones son: localizar un episodio significativo del cuento leído; concentrarse en la lectura para descubrir si dice un fragmento u otro que saben de memoria, o concentrarse en la lectura de un artículo de enciclopedia para descubrir dónde dice para ampliar información sobre lo que se está investigando, orientándose por los subtítulos y por la lectura del maestro que les propone escuchar y seguir la lectura hasta que localicen la información buscada.

También, planificar diferentes *problemas de lectura* ayudan y orientan esos momentos de interpretación “por sí mismos” de los niños que inician su alfabetización: *Dónde dice* una parte que se sabe que está escrita; *Cómo dice* en una parte que se sabe que está escrita; *Cuál es* la parte que dice algo entre varias alternativas (*¿Cuál es cuál?*), y *Qué dice* en un texto que se cuenta con menos información acerca de lo que dice y cómo lo dice. ¿Qué es lo que se vincula con los problemas de lectura que el maestro puede plantear a los niños y sus posibilidades de hacer anticipaciones para luego corroborarlas en el texto? El grado de conocimiento que el lector tiene acerca del texto.

La distinción entre “el que se cree y lo que se sabe” encierra un abanico de posibilidades relacionadas con el conocimiento previo que los chicos tienen acerca de qué dice o qué puede decir en el texto (Lerner y Kaufman, 2015:28).

¿Y qué es lo que hace a un texto previsible?

...es previsible que diga porque ya se ha leído mucho y ya se ha identificado una parte (que muchas veces se repite desde lo oral) y entonces se la va a buscar al texto. Es decir, el escrito no es previsible o no en sí mismo, es el docente el que lo hace previsible a través de las situaciones en que lo presenta. (M. Castedo, 1999: 14).

Las autoras antes citadas (Castedo, 1999; Kaufman y Lerner, 2015) entienden que las situaciones didácticas deben presentarse con diferentes criterios para favorecer que los niños aprendan a leer leyendo. Uno de esos criterios es tener en cuenta el *contexto*, este tiene que ser más o menos previsible para los niños, porque de esa manera, pueden apoyarse en un contexto y disponen de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes.

Para ello es imprescindible:

Proveer un contexto -una imagen, el portador y/o un contexto lingüístico- es imprescindible para que los niños comiencen desde muy temprano a desarrollar estrategias lectoras. Cuando no existe ese contexto, es imposible predecir lo que está escrito en el texto. Prever que los niños dispongan de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas al texto que se presenta, ya sea porque los han construido previamente (por sí mismos o a partir de proyectos anteriores) o bien porque el proyecto en curso ofrece las oportunidades para que los alumnos construyan los conocimientos pertinentes. (Kaufman y Lerner, 20015: 23).

Por conocimientos pertinentes, las autoras refieren a esos conocimientos que los pequeños lectores han adquirido por haber trabajado mucho con el tema, por ejemplo, conocimientos sobre el género, el portador, el tema, el autor, lo cual les permite anticipar lo que puede decir en el texto y descartar lo que de ningún modo puede decir.

Cuando los niños se enfrentan a la situación de leer un texto conocido en forma y contenido, precisamente, a un texto que conocen de memoria, se ven obligados a considerar los indicios que el texto provee para enfrentar el desafío de *cómo dice* aquello que se sabe que está escrito.

En toda situación de lectura, el niño al enfrentarse al texto que va a leer, pone en juego, las anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito y la búsqueda de indicios que permitan confirmarlas o rechazarlas. De esta manera podemos afirmar que la anticipación y la verificación son acciones que se encuentran en estrecha relación para todo lector.

(...) los niños que aún no leen convencionalmente producen anticipaciones en función de sus conocimientos previos sobre el contexto, sobre el género y sobre el tema y toman en consideración algunos índices del escrito -aquellos que les resultan observables- para confirmar o rechazar sus predicciones. (Kaufman y Lerner, 2015:27).

Tomar en cuenta indicios cuantitativos y cualitativos y vincularlos con la información no visual del texto (el conocimiento pertinente que antes referimos) les permitirá a los pequeños lectores decidir si esa palabra o letra puede corresponder o no a la forma anticipada. A medida que se acrecientan los índices cuantitativos y cualitativos que resultan observables para ellos, a medida que pueden utilizar una gama de indicios diversos y coordinarlos para poner a prueba o afinar sus anticipaciones, se acrecientan también sus posibilidades de leer por sí mismos.

Continuando con el trabajo de las autoras (Kaufman y Lerner), las situaciones de lectura resultan diversas según si tienen lugar cuando los niños han memorizado un texto (sea una canción, un poema, una copla, una adivinanza) o cuando el docente les presenta un texto que no conocen (que puede ser una lista, el título de un cuento, etcétera) y les informa textualmente qué dice, sin señalar ni especificar qué parte de lo escrito corresponde a cada parte de la emisión oral. Es decir, les brinda la información para que los niños puedan anticipar lo que está escrito.

Durante el desarrollo de la situación, otros tipos de *intervenciones docentes* resultan esenciales que ofrecen diferentes ayudas a los niños para enfrentar el desafío propuesto, por ejemplo la docente solicita a los niños que argumenten sus decisiones preguntándoles cómo se dieron cuenta de que determinado cartel (palabras o versos), no que estaban buscando, o cómo se dieron cuenta de que la copla que eligieron era la que la maestra le está solicitando. De este modo, la docente, estará promoviendo la explicitación de distintos puntos de vista en la interna de la dupla e intentará que los niños argumenten a favor o en contra.

Resulta otra condición el *modo de organizar las propuestas de enseñanza* de los contenidos del programa escolar y planificarlos a través de proyectos o secuencias, en tanto implica plasmar una intencionalidad didáctica por parte del docente y procurar una continuidad de las propuestas de enseñanza. La secuencia didáctica es una modalidad que se caracteriza por la presencia de un orden necesario en las situaciones de enseñanza que la integran en torno a un género o tema a trabajar, conformada por varias clases a desarrollar en un tiempo y frecuencia determinado.

Díaz-Barriga (2013) se refiere a la secuencia didáctica como el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí. Sostiene que de esa manera se parte de la intención de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vinculándolo a situaciones problemáticas y de contextos reales. Esto último, provocaría que fuese significativo para el alumno cuando, este acceda a esa información durante el desarrollo de la secuencia, es decir que, aquello que aprende -tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje". (Díaz-Barriga, 2013: 15).

Otra condición didáctica a contemplar en las propuestas didácticas de lectura es la *elección de los textos* a utilizar. La elección de los textos literarios en el nivel inicial radica en la riqueza del lenguaje que relaciona lo lúdico con lo creativo. De esta manera los textos seleccionados -coplas- son memorizados en un contexto que tiene sentido hacerlo en tanto se trata de situaciones de lectura en el marco de un proyecto de "Recopilación de canciones, poemas y coplas" para entregar a nivel 4 años como bitácora de nivel 5.

Esos tipos de textos pueden resultar ser muy conocidos por los niños al ser puestos a su disposición por escrito, permiten el trabajo de ir identificando dónde dicen (o están escritas) las partes que se van oralizando y anticipar de forma más precisa, aquello que un texto dice. Es a través de las prácticas de lectura de textos memorizados, donde el escrito se hace previsible y puede ser explorado, investigando las relaciones entre lo que se supone o se sabe que está escrito y la escritura misma” (Castedo, et al: 1999).

En la secuencia de situaciones de lectura desarrollada se procuró la presencia de las condiciones didácticas antes expuestas. En el capítulo siguiente expandimos las decisiones metodológicas acerca del aula donde se implementó la secuencia y del diseño de la misma.

DISEÑO METODOLÓGICO

Contextualización

Las situaciones didácticas de lectura que presentamos se desarrollaron en la Escuela N° 121, de gestión pública, ubicada en el barrio Punta Carreta, Montevideo - Uruguay-. Funciona en el turno de la mañana, compartiendo local con otra escuela de similares características. La cantidad de alumnos por clase oscila alrededor de los 20 a 31 alumnos y concurren niños desde el nivel inicial de cuatro años hasta sexto año.

Es importante destacar que la docente que materializó la secuencia didáctica de lectura, era su segundo año de trabajo en la escuela, puesto que el 50% del equipo docente es efectivo con varios años en la institución y el otro 50% varía todos los años.

Población y muestra

La secuencia de lectura se desarrolló en el grupo de alumnos de la clase de nivel 5 años. El mismo estaba constituido por veintidós niños; todos con escolaridad en nivel 3 y 4 años. El 60% provienen de la misma escuela (cursaron nivel 4 años en la misma institución y con la misma docente). El 80% de las madres y padres completaron el nivel terciario.

Con respecto al grupo clase, durante el año lectivo 2020, la presencialidad fue restringida a causa de la pandemia por Covid-19. Durante todo el primer semestre se mantuvieron las clases de forma virtual, y en una segunda instancia, se regresó a la presencialidad con la división del grupo total en dos subgrupos: un subgrupo concurría de forma presencial los días lunes y martes, mientras que el segundo grupo, en simultáneo, realizaba propuestas de continuidad pedagógica de forma virtual. Los días jueves y viernes se realizaba el cambio de subgrupo, es decir, el subgrupo que había concurrido a clases presenciales los días lunes y martes, lo hacían de forma virtual los días jueves y viernes, y viceversa. En esta primera etapa de retorno a la presencialidad, los días miércoles se reservaba para la desinfección de la institución escolar. A partir de la segunda mitad de setiembre de 2021 se normalizó la presencialidad, concurriendo el grupo total durante todos los días en horario completo de la jornada escolar (4hs. diarias).

En la institución venían desarrollándose proyectos institucionales con propuestas didácticas de lectura con diferentes recursos literarios y en condiciones de comunicación que abordaran propósitos didácticos y sociales para propiciar

experiencias que amplíen el “camino del lector” de cada alumno. En el marco de estas propuestas de lectura literaria se desarrollaban situaciones donde los niños tuvieran posibilidades de leer y escribir.

Para el presente trabajo, la secuencia didáctica se realizó durante el segundo semestre del año escolar del ciclo lectivo 2021. Es importante destacar que el primer semestre se caracterizó por tener un mes y medio de clases virtuales y cuarentenas intermitentes de una semana para la mayoría del grupo. Para entonces, de los 22 alumnos que forman el grupo, 4 de ellos ya habían alcanzado la lectura convencional, y el resto de los niños presentaban diferentes aproximaciones. De esas aproximaciones encontramos que la mayoría del grupo se apoya en el portador del texto para anticipar su contenido, y que todos identifican el valor de ciertas letras reconocidas a partir del trabajo con los nombres propios para confirmar o rechazar anticipaciones sostenidas en el contexto verbal (apoyándose en la primera y última letra de las palabras) y también a partir del contexto gráfico (fotos y dibujos).

Para la realización de la secuencia de situaciones de lectura por sí mismos, se agrupó a la clase en duplas, seleccionando tres de ellas para analizar sus interacciones. Las duplas fueron formadas por la docente del grupo. Para su conformación se tuvo en cuenta las aproximaciones de los niños en las hipótesis de lectura y que su lectura no sea convencional.

Instrumentos de recolección de la información

Las observaciones y los registros de las situaciones didácticas se realizaron siguiendo los intercambios que se presentaron entre los niños y con la docente, tanto en la resolución al interior de cada dupla sin la intervención de la docente, como también las intervenciones de ésta –la maestra- con la dupla de niños para ofrecer ayudas que posibiliten a los alumnos resolver el desafío de lectura propuesto. Las situaciones didácticas que se registraron fueron planificadas por la docente del grupo. Para registrar las clases se utilizaron grabaciones en video, registros fotográficos y manuales.

Secuencia de situaciones de lectura de coplas

Las situaciones didácticas

En las situaciones de lectura se planteó a los niños el desafío de leer por sí mismos. La planificación de las mismas se realizó tomando en cuenta el siguiente

criterio: concebir a los alumnos como lectores plenos, de allí que se previó presentar a los niños textos completos y de circulación social –coplas-.

Las situaciones de lectura presentadas a los alumnos forman parte de una secuencia didáctica. En palabras de Nemirovsky, una secuencia didáctica significa: “[...] designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos” (1999: 124).

Se planificaron situaciones que presentan diversidad de modalidades de lectura – por parte del maestro y por sí mismos-, que posibilitan sostenidos intercambios orales entre lectores, que permiten instancias de reparar en el lenguaje escrito de las coplas y “jugar” con el ritmo y musicalidad de estos textos, que los textos ofrecidos, además de ser coplas, refieren a una temática –coplas de animales-. En el desarrollo de la secuencia, los niños tienen diversas y sostenidas oportunidades de ejercer las prácticas del lector y profundizar o enriquecer su formación como lectores al ampliar el universo de lecturas en este género literario.

Destacamos que, en el marco de esta secuencia de situaciones, focalizamos en aquellas donde los niños tienen oportunidades de leer por sí mismos, y éstas resultan diversas según el problema de lectura que se plantea:

- encontrar una copla entre varias,
- completar los espacios en blanco de una copla y
- ordenar los versos.

La siguiente tabla muestra las distintas situaciones que integran la secuencia didáctica. Las situaciones destacadas son las registradas y analizadas para este trabajo de indagación.

Número de situación	Tipo de situación
1	Presentación de la propuesta a los niños: lectura y selección de coplas para elaborar UNA BITÁCORA LITERARIA
2	Lectura de coplas por parte del docente
3	Relectura y evocación de coplas para memorizarlas.
4	Lectura por sí mismos de coplas
3	Relectura y evocación de coplas para memorizarlas.
5	Leer qué dice y completar lo que falta.

3	Relectura y evocación de coplas para memorizarlas.
6	Poner en orden los versos.

En el contexto de la secuencia, focalizamos en las situaciones de lectura por sí mismos de textos memorizados. Los niños se enfrentaron al desafío de leer en función de un propósito: leer coplas y seleccionarlas para componer una bitácora literaria.

Recuperando palabras de Castedo y et al (2001), un niño cuando no lee aun de forma convencional y se enfrenta al texto escrito

...tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de "marcas" inicialmente incomprensibles. ¿De dónde provienen esas hipótesis? De sus interacciones con lo escrito y con quienes leen y escriben. (...) eso no significa que pueda leer solo; significa que puede prever, tener ideas, hipotetizar qué puede decir en aquellos materiales con los que ha interactuado a través de la lectura de otros (p.8).

Las situaciones que fueron registradas y analizadas son las siguientes:

Lectura por sí mismos de coplas (situación 4 de la secuencia)

Los niños se agrupan en pares, elegidos por la docente en función de su proximidad en los niveles de lectura. El criterio de selección apunta a que la actividad sea provechosa para todos y permita la reflexión e intercambio de argumentos al resolver cada situación entre los integrantes de las mismas.

La consigna, expresada oralmente, consiste en identificar una copla específica entre un grupo de tres coplas, la cual será incluida en la bitácora a elaborar. La docente brinda un tiempo para la lectura individual, para luego intervenir ante las reflexiones de los niños.

Las coplas son muy diferentes entre sí. De esta manera las duplas podrán contar con mayores diferenciaciones cuantitativas y cualitativas que les sirva para localizar la copla consignada, y una vez cumplida esta parte de la tarea, se les pedirá que realicen la lectura verso a verso, marcando con su dedo lo que van leyendo. En esta instancia el problema que se enfrentan los niños es realizar correspondencia entre las partes que recitan y lo que está escrito. De la intervención oportuna que realice la docente dependerán las reflexiones e intercambios que se realicen. Se propone que los niños puedan ajustar -cada vez más- las partes dichas con la escritura.

Como ya mencionamos, la docente selecciona tres textos que presentan mucha variación cualitativa entre sí: repiten versos y tienen inicios y finales diferentes. Las tres coplas están escritas en la misma letra (Arial 14, interlineado doble), con el mismo tamaño de columna. Se les entrega a los niños en forma de fichas (una en cada papel). La primera copla, que es la que los niños tienen que localizar, repite el mismo verso al inicio y al final (SAPO, SAPITO, SAPÓN).

Seguido, la maestra presenta el material a cada dupla acompañado de la consigna. Consigna: *estas son las coplas que ya estuvimos diciendo, que estuvimos recitando. En cada cartel, está escrita una copla y debemos encontrar la copla de SAPO, SAPITO, SAPÓN. Nosotros, para eso, primero tenemos que recordar cada copla y recitarlas. Comencemos. ¿Cómo dice la copla AMARILLO Es, la de EL GATO GOLOSO y la del SAPO, SAPITO, SAPÓN? (la maestra propone el recitado de cada copla porque es condición el saberlas de memoria).*

Una vez recitada cada copla, se los invita a buscar la de SAPO, SAPITO, SAPÓN. *¿Cuál será esa copla?* La maestra propone leer toda la copla e ir señalando con el dedo. Ahora vamos a leer donde dice SAPO, *¿dónde dice SAPO?, y ¿dónde dice SAPÓN?* Hay un verso que se repite SAPO; SAPITO; SAPÓN, *¿dónde se repite? Hasta dónde dice SAPO; SAPITO; SAPÓN.*

Leer qué dice y completar lo que falta (situación 5 de la secuencia)

En un segundo momento de la lectura en duplas, se presentará una de las coplas seleccionada escrita en imprenta mayúscula y con espacios en blanco, la consigna es encontrar cuáles son las palabras que se borraron. Las intervenciones docentes tienen por objetivo que los niños avancen en sus interpretaciones, por esto se brinda información cualitativa, datos acerca de cómo inicia y termina la palabra buscada (comparte la primera letra con el nombre de..., termina como el nombre de...).

El formato en el que se presenta la copla, es igual al formato de la actividad anterior (situación 4), con la diferencia de que al final de esta copla encontrarán una línea donde deberán ubicar la palabra que falta. Son tres palabras, los tres sustantivos finales: MARIPOSA, PLAZA, CASA. Las palabras se presentan de forma separada, en el mismo formato y tamaño de letra que el resto de la copla y con el mismo tamaño de recuadro.

La docente selecciona una copla, de las que ya fue compartida con los niños en la situación "Lectura de coplas por parte del docente", y propone evocarla para proponer la situación de lectura por sí mismos. En este caso, los criterios que orientaron la selección de la copla para esta tarea son los siguientes: que el fragmento a ser

completado por los niños esté al finalizar de cada verso y que lo que la parte omitida para que los niños completen fuese un sustantivo.

Se evoca la copla con los niños. La maestra destina un tiempo para “jugar” con el lenguaje de la copla, iniciando ella el recitado y culminando los niños, jugando al “eco” y a decir la copla en distinto ritmo y volumen. El motivo de este momento es garantizar que los niños aprendan la copla de memoria.

Consigna: *esta es la copla que recién estuvimos diciendo, que estuvimos recitando. Algunas partes de esa copla no están escritas, nosotras la vamos a completar. Para eso, primero tenemos que leer qué dice en cada parte y luego buscar la palabra que falta. Comencemos. ¿Cómo empieza la copla? Vamos a decirla”*

La maestra propone el recitado del primer verso. *Vamos a leer y señalar hasta donde dice, de “esta mariposa”, ¿dónde dice esta? Falta el nombre mariposa, ahora busquemos entre estos carteles donde dice mariposa (la maestra ofrece los cuatro carteles).*

¿En qué te fijaste para saber que ahí dice MARIPOSA? Si los niños dicen que porque termina con la A, la maestra contraargumenta con CASA y PLAZA (que también tienen A). Si los niños dicen que empieza con la de mamá, la maestra válida y propone leer y señalar cómo va diciendo mariposa y también solicita la lectura por partes, *¿“hasta dónde dice MARI en MARIPOSA?*

La maestra pasa al verso siguiente, *si hasta aquí dice pasea por la, ¿qué dice después? ¿Con qué comienza PLAZA? Ahora quedan dos versos y dos palabras. ¿Cuáles son?* Se vuelve a releer la copla en su totalidad, ubicando las dos palabras que faltan. *¿Dónde dice FLOR? ¿Dónde dice CASA?*

Poner en orden los versos (situación 6 de la secuencia)

En un tercer momento se entrega a cada dupla los versos de una copla, la consigna oral es ordenar los versos de la copla. La intervención del docente tiene como propósito que los niños reparen en la información visual provista por el texto, que coordinen esa información con lo que saben del texto –en este caso un texto memorizado – y que establezcan relaciones entre la oralidad y la escritura al colisitar lectura con señalamiento de algunas partes/versos.

La maestra selecciona una copla, de las que ya fue compartida con los niños en la situación “Lectura de coplas por parte del docente”, y propone evocarla para proponer la situación de lectura por sí mismos. En este caso, los criterios que orientaron la selección de la copla para esta tarea son los siguientes: que los versos no se repitan y

que el último verso se inicia con el guion de diálogo a fin de agregar otra información que los niños puedan reparar.

Se evoca la copla con los niños. Al igual que en la situación anterior, la maestra destina un tiempo para “jugar” con el lenguaje de la copla alternando el recitado, jugando al “eco” y recitando la copla con diferente ritmo e intensidad en el volumen. El motivo de este momento es garantizar que los niños aprendan la copla de memoria.

Se ofrece a cada dupla el material, todos los versos en el mismo formato de letra y mismo tamaño del recuadro. La consigna es ordenar los versos de la copla. La maestra recurre constantemente al recitado de la copla para ayudar a los niños a encontrar cada fragmento. De esa manera se recurre a *¿cómo comienza? ¿Cómo sigue? ¿Cómo termina?*

Retomando nuestro propósito en este trabajo, analizamos las hipótesis de lectura que tienen los niños antes de adquirir la lectura convencional, y las interacciones entre pares en situaciones de lectura por sí mismos para resolver los problemas de lectura que se les presenta en cada situación. Detallamos a continuación algunas condiciones didácticas que se planificaron durante el desarrollo de las situaciones planteadas: criterios de selección de textos, organización de las clases, intervención docente.

Criterios en la selección de los textos

Las coplas evocadas se caracterizan por ser breves, con repeticiones y juegos con el lenguaje que dan cierto ritmo y musicalidad. La repetición de expresiones y palabras fue especialmente cuidada, lo mismo la disposición en la página para “dar” más ayudas a los niños respecto a enfrentarse a un texto más anticipable. También, se consideraron criterios de diferencias o semejanzas cuantitativas y cualitativas entre los textos, esto es, entre las coplas.

Los textos seleccionados son coplas de animales, estas coplas permitieron desarrollar diferentes situaciones didácticas de lectura que posibilitaron que los niños avanzaran en su formación como lectores literarios a la vez que también lo hicieran en su comprensión del sistema de escritura. Para cada una de las propuestas que conforman esta secuencia nos referimos a estos criterios.

Organización de las clases

En este contexto, las situaciones de lectura se organizaron en agrupamientos de parejas. Esta decisión responde al criterio de que, por lo general, en pareja los niños se ven provocados no solo a interactuar con el texto escrito, sino también a hacerlo

con su compañero. Al ser dos niños, con aproximaciones similares a la lectura convencional, nos aseguramos que ambos compartan sus estrategias, tomen decisiones y juntos sostengan las ideas que las justifican.

Para seleccionar las duplas además del criterio ya planteado, los niños que las formaron fueron alternados, para de esa manera enriquecer aún más sus aportes a través de las interacciones.

Intervención docente

Las situaciones didácticas donde los niños deben leer un texto por sí mismos se caracterizan por presentar información previsible.

Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma. (Castedo, 1999: 75)

Considerando estas características, para la planificación y el desarrollo de las situaciones didácticas, focalizamos en aspectos de la intervención docente tales como: cómo formular las consignas para que sean los niños los autores de encontrar soluciones al problema planteado, en qué momentos brindarles a los niños el tiempo necesario para pensar, resolver y decir, en qué situación informar algo para ayudarlos a avanzar en sus descubrimientos.

RESULTADOS

En este apartado presentamos las situaciones de lecturas desarrolladas en el aula, y fragmentos de registros de clase donde focalizamos en las contribuciones de los niños y las formas de interacción entre ellos cuando se enfrentan a las situaciones de lectura en equipos de trabajo y en las intervenciones de la docente. Profundizamos en el análisis de los intercambios que realizan los niños y los conocimientos sobre la escritura cuando leen por sí mismos en función de los problemas que van resolviendo.

Los fragmentos seleccionados son de dos parejas de alumnos en cada situación planteada. Las parejas de niños varían en cada situación, ya que el énfasis se colocó en los intercambios y en las estrategias utilizadas por ellos para resolver cada problema de lectura planteado en las diferentes situaciones y no en los avances de cada niño o pareja de niños en particular.

En los fragmentos de registros de clases se utilizaron las siguientes convenciones:

“ ”	Para referirse al recitado de la copla o la lectura de sílabas, palabras o versos. Por ejemplo: s apo, sapito, sapón”.
MAYÚSCULA	Para referirse al texto escrito.
//	Para referirse al sonido o nombre de la letra.
()	Para las aclaraciones acerca de los sucesos de la clase

Localizar una copla entre un conjunto de coplas

La docente propone al grupo “jugar” con el lenguaje de las coplas que han memorizado y seleccionado para formar parte de la bitácora. Se “juega” con la entonación, la musicalidad, el ritmo en cada caso que se recita. Evocar, recitar y memorizar la o las coplas que luego se propondrá leer a los niños les permite a ellos disponer de una información verbal interiorizada al momento de enfrentarse a la situación de lectura (Castedo y Molinari, 2008).

Luego del momento de trabajo colectivo focalizado en evocar la copla que se propondrá a los niños leer, la docente conforma los equipos de trabajo (duplas) teniendo como criterio los niveles cercanos de lectura. Justifica el criterio de agrupamiento que todos tengan la posibilidad de involucrarse en la situación y de contar con conocimientos para resolver el problema de lectura planteado en interacción entre los miembros que conforman el equipo. En palabras de Lerner: “cuando la diferencia de nivel entre los sujetos que interactúan es muy grande, el sujeto menos avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender dónde está situado” (1996:88), y en estas situaciones, precisamente lo que buscamos es que se apoyen entre ambos y colaborativamente se enfrenten al desafío de lectura propuesto y puedan compartir estrategias de lectura para resolver el problema planteado por la docente.

Se entrega a los niños las siguientes coplas, las tres conocidas por ellos.

Copla 1	Copla 2	Copla 3
SAPO, SAPITO, SAPÓN YA SE ASOMA EL CHAPARRÓN CANTA, CANTA TU CANCIÓN, SAPO, SAPITO SAPÓN.	EL GATO GOLOSO COME LA ENSALADA LA GATA RUBIA SE LAVA LA CARA.	AMARILLO ES EL PATITO, AMARILLO ES EL LIMÓN, AMARILLO ES EL POLLITO, QUE SALE DEL CASCARÓN.

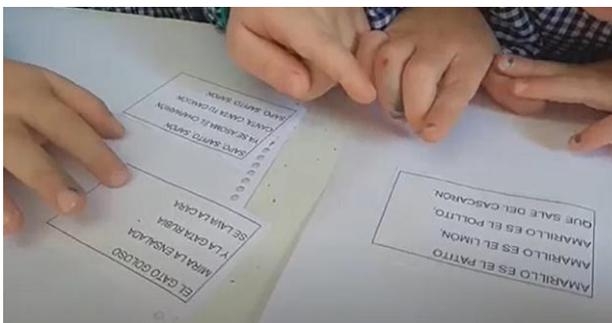


Figura 1

Los niños tienen que encontrar la copla 1. Destacamos los cuidados en la edición del material: las coplas fueron entregadas en tres carteles, escritas en letra impresa mayúscula, fuente Arial 14 y con interlineado doble. (Véase Figura 1)

Para la selección de las coplas, el criterio que prevaleció fue que presenten variaciones no solo del contenido sino también de la información visual provista por el texto. En este sentido, las tres coplas presentan variación cualitativa entre sí en los inicios y finales. Además, dos de las tres coplas se caracterizan por tener repeticiones de versos o de fragmentos de los versos, tal es el caso de la copla 1 y 3, respectivamente. Es importante destacar que, de los tres textos, las duplas ya habían localizado en una instancia anterior de lectura la copla 3, la cual repite una misma palabra en el inicio de los tres primeros versos. Estas repeticiones hacen que el texto

sea más previsible a partir de facilitar comparaciones, en tanto –si se dice igual, entonces se escribe igual”.

En esta situación, el objetivo es que los niños lean por sí mismos con el propósito de localizar cuál es la copla seleccionada para la bitácora —tal como mencionamos, se trata de la copla 1-. Los niños saben qué dice, pero no saben dónde dice con exactitud cada parte del texto y, por lo tanto, –para resolver esta tarea deben intentar correspondencias con las partes escritas, valiéndose de indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto” (Castedo, 2001: 27).

A continuación, presentamos fragmentos de la clase a partir de la transcripción escrita de registros videados.

Dupla: Alfonso y Pedro.

Los niños localizan sin dificultad la copla asignada. Seguido la docente propone la lectura acompañada con el señalamiento con el dedo. Realizan correspondencia verso a verso, no así palabra escrita con palabra dicha. Es decir, por cada recitado de verso hacen un señalamiento continuo de cada uno. Frente a ello, la docente propone localizar dónde dice una parte (una palabra) en el todo (el verso).

Fragmento 1

(...)

Docente: ¿Y dónde dice –~~apo~~”?

Alfonso: Ahí (marca con el dedo donde termina la palabra SAPO en el primer verso).

Docente: ¿Solo ahí?

Alfonso: Y acá dice –~~apo~~” (señalando la palabra SAPITO). –~~Spo~~, sapito, sapooón” (al observar la palabra vuelve a recitar el verso para identificarla).

Docente: ¿Y dónde más dice –~~apo~~, sapito, sapón”?

Alfonso: *Sapo, sapito, sapón* (señala cada palabra en el último verso al tiempo que las recita).

Docente: ¿Y –~~apón~~”, solo –~~apón~~”? ¿Dónde dice –~~apón~~”?

Alfonso: En lo último.

Docente: ¿Dónde es lo último?

(Alfonso y Pedro señalan la última palabra del último verso).

Docente: ¿Solo ahí dice –~~apón~~”?

Alfonso: Y acá (señala la palabra SAPÓN en el primer verso).

(...)

En el fragmento anterior podemos observar la importancia de leer un texto memorizado cuando se trata de niños que están aprendiendo a leer, esto es, las primeras lecturas. Como se advierte en el registro, la docente solicita a los niños que localicen la palabra SAPO y la encuentran rápidamente. Ante la intervención de la docente, –¿dónde más dice SAPO?”, Alfonso señala SAPITO, y para corroborar su anticipación recurre al recitado del verso para realizar correspondencia de lo escrito con lo hablado. Es precisamente el recitado lo que le permite rechazar la primera anticipación y localizar la palabra indicada.

La acción de Alfonso de recurrir al recitado muestra la importancia de contar con información sobre lo que se está leyendo. La palabra que deben buscar comparte la misma parte (sílabas) con otras dos del mismo verso, por lo cual comparten las mismas letras. Esa es la dificultad que enfrentan al momento de localizarla, y la estrategia empleada para corroborar o rechazar la anticipación y que les permite resolver el problema de lectura planteado es recitando nuevamente el verso. Al observar la docencia la dificultad para localizar la palabra que se les indicó, interviene preguntando ¿dónde dice?, a lo cual responden, -en lo último”. Continúa la intervención con -¿y dónde es lo último?”. Destacamos que sobre esa hipótesis que ambos niños tienen sobre lo que está escrito, el docente interviene con intención de que ellos ubiquen la palabra buscando la correspondencia entre lo que saben que está escrito y la escritura del texto para de esa manera seguir avanzando en su proceso de aprendizaje. El solicitar en reiteradas ocasiones que los niños señalen el texto a medida que lo van recitando, es una forma de ir ajustando lo que saben que está escrito con el texto mismo.

Veamos las interacciones entre otra pareja de niños (Diana y Rafael), que frente a la misma situación sus contribuciones son diferentes, y por lo tanto, las intervenciones de la docente también resultan diferentes a las del primer equipo.

Dupla: Diana y Rafael

La dupla localiza rápidamente la copla que buscan y la recitan comenzando con señalamiento en el último verso. Al continuar con el recitado dejan de señalar.

Fragmento 2

<p>Docente: La del -apo, sapito, sapon”, quiero que busquen. Diana: Ya sé cuál es, ya sé cuál es, -sa” (señalando SA) -o” (señalando PO), <i>sapito, sapon</i> (haciendo un señalamiento continuo en SAPITO, SAPÓN). Rafael y Diana: -Yase asoma el chaparrón canta, canta tu canción, sapo, sapito, sapon”. (Continúan recitando la copla sin señalar con el dedo). (...)</p>

En el fragmento anterior se puede advertir que los niños aún no pueden acompañar el señalamiento con el recitado, y ello pone en evidencia la dificultad de la tarea.

Avancemos en el desarrollo de la situación de lectura. En esta ocasión, la docente propone a los niños que sigan la lectura de la copla señalando con el dedo.

Fragmento 3

(...)

Docente: ¿Podemos leer con el dedo? ¿Se animan a ir pasando con el dedo a medida que vamos cantándola?

Docente: —~~s~~apo, sapito sapón” (y los niños se unen al recitado).

Rafael y Diana: —~~c~~anta, canta tu canción” (siguen señalando el mismo verso). —~~S~~apo, sapito, sapón” (terminan de recitar y de marcar con el dedo lo leído, Diana culmina señalando en el tercer verso y Rafael en el segundo verso).

Docente: ¡Ay! Me parece que uno terminó antes que el otro. A ver de nuevo. —~~S~~apo sapito sapón”. ¿Empezamos? —~~S~~apo sapito, sapón” con el dedo.

Rafael y Diana: (ubicando el dedo en el último verso) —~~s~~ (en SA) —~~p~~ (en PO) —~~s~~pito sapón (SAPI) —~~y~~ comienza el chaparrón (en TO SAPÓN), —~~c~~anta canta tu canción sapo sapito, sapón” en (CANTA, CANTA TU CANCIÓN SAPO, SAPITO, SAPÓN).

Docente: ¿Y por dónde empezamos a leer nosotros?

Rafael: Por acá (señala con el dedo el último verso).

Docente: ¿Desde abajo, empezamos a leer?

Rafael y Diana: Si

(...)

La intención de la maestra es que los niños intenten relacionar lo escrito con lo recitado, pero ellos no logran realizar tal correspondencia, incluso cada uno termina de leer la copla señalando diferentes versos. La docente advierte esta diferencia y por ello los invita a empezar de nuevo. Al comenzar de nuevo con la lectura, lo realizan desde el último verso, y logran ajustar la lectura con señalamiento en SAPO, para luego avanzar en una lectura continua sin vinculación entre la emisión oral y la cadena gráfica. Es más, en el intento por establecer correspondencia entre lo que se va recitando y lo que se sabe que está escrito, surgen algunos desajustes, por ejemplo, la direccionalidad de la lectura; puesto que los niños inician la lectura desde el último verso. Sin embargo, remarcamos la particularidad de esta copla: el primero y último verso son idénticos, de allí que ambos sirven para localizar “¿dónde dice SAPO, SAPITO, SAPÓN”. En síntesis, el fragmento de registro anterior muestra dos problemas en la lectura: la direccionalidad de la escritura y el poner “en correspondencia las partes de aquello que ya saben que dice con las partes de lo que está escrito” (Castedo, et al. 2001: 8).

Consideramos pertinente preguntarnos “¿Qué intervenciones del docente podrían colaborar en que los niños comenzaran a ajustar las relaciones entre la oralidad y la escritura?” En primer lugar, que se ofreciera información directa acerca de la direccionalidad de la escritura (“desde acá empezamos a leer” —señalando el primer verso) y por el otro, limitando el verso a leer y no dejando avanzar al recitado completo de la copla.

Completar espacios en blanco

La docente propone al grupo el recitado de coplas ya aprendidas y de coplas nuevas. En la propuesta se prioriza “jugar” con el recitado, por ejemplo, alternando los

versos entre la docente y el grupo, e iniciando un verso por parte de la maestra y luego el grupo lo termina, y viceversa. De esta forma, la docente se asegura que el texto efectivamente esté memorizado por los niños para evitar que la consigna, que posteriormente se les propone a las duplas, conserve el propósito y no se transforme en un problema más, además del problema de lectura.

En esta ocasión, la copla que se elige para presentar a los niños se caracteriza por estar formada por cuatro versos, de los cuales tres de ellos terminan con un sustantivo. Las palabras que faltan (que fueron omitidas) son precisamente esos sustantivos y están escritos al final de los versos uno, tres y cuatro.

CUANDO VOY A BUSCAR _____
ME GUSTA QUEDARME UN RATO
HACIENDO CANTAR LAS _____
PARA QUE BAILEN LOS _____

Destacamos los cuidados en la edición del material: la copla fue entregada en un cartel, escrita en letra imprenta mayúscula Arial 14 y con interlineado doble. Se marcaron los espacios en blanco con una línea, todas de la misma extensión. (Véase Figura 2)

Figura 2

Dupla: Alfonso y Oriana.

La copla (Figura 2) fue entregada a la dupla. El problema de lectura consiste en identificar y aislar de la emisión oral la parte omitida para después localizar en un conjunto de carteles cuál es cuál, esto es, cuál es AGUA, cuál es RANAS y cuál es SAPOS. Al igual que los cuidados en la edición de las coplas, estos carteles también se confeccionaron bajo determinados criterios: todos escritos en imprenta mayúscula Arial 14 y de misma extensión los tres carteles.

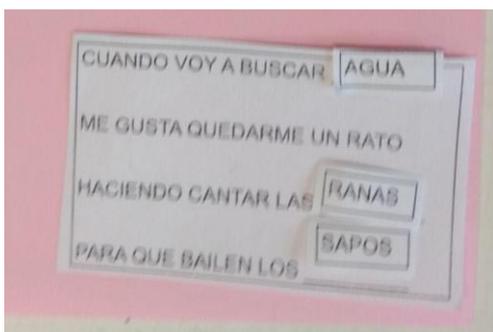
El siguiente fragmento de clase muestra el momento en que los niños están localizando AGUA entre los tres carteles. Podemos observar cómo Alfonso en el intento de localizar cada palabra se confunde en localizar las que faltan. Para una de las palabras recurrió al cartel con la palabra escrita para verbalizarla.

Fragmento 4

(...) Alfonso: (toma el cartel donde dice AGUA y lee con señalamiento) Aaaa (en A) Aa (en G) guu (en U) a (en A). Docente: ¿Cómo sabes que es esa? ¿Cómo sabes que acá dice agua? Alfonso: —Aguu” (mirando el texto) no, no dice (devuelve la palabra e inmediatamente la vuelve a agarrar). Docente: No, yo pregunto. ¿Cómo sabes que ahí dice agua? Alfonso: Porque empieza con la /a/.
--

Docente: Bueno la colocamos ahí. —Cuando voy a buscar agua”. ¿Cómo sigue?
 Alfonso: —Cuando voy a buscar agua”.
 Oriana: —Me gusta quedarme un rato”.
Docente: Muy bien Ori.
 Alfonso: —Cuando voy a buscar agua”.
Docente y Alfonso: —Me gusta quedarme un rato”.
 Oriana: —Haciendo cantar las ranas, para que bailen los sapos”.
 Alfonso: —Me gusta”.
Docente: —Me gusta quedarme un rato” (señala la lectura con el dedo).
 Alfonso: —Pa hacer”.
Docente: —Haciendo cantar”.
 Alfonso: Las // (prolongando la /, indicando con el dedo la línea).
 Oriana: Ranas
 Alfonso: Ahora si es difícil.
Docente: —Haciendo cantar las”.
 Alfonso: Haciendo cantar las // (prolonga la //).
Docente: ¿No, que palabra me falta?
 Alfonso: Ahí de todas estas no sé por qué.
Docente: ¿Qué palabra me falta Ori?
 Alfonso: /r/ (prolongando la /r/). Acá, acá está ranas (identifica la /r/ en la palabra rana).

La respuesta de Alfonso sobre la parte que falta (palabra final del verso) deja en evidencia la dificultad de segmentar el continuo de la oralidad. Así, el niño recita la parte del verso que está escrito (HACIENDO CANTAR LAS) y se queda con el -lasranas” como la palabra a encontrar, y eso pareciera confundirlo más cuando en los carteles quedan las palabras SAPOS y RANAS y no encuentra ninguna que comience con la -ele” o // como él refiere. Es Oriana quien nombra la palabra que falta, pero él no la escucha y queda preocupado por no encontrarla. La docente interviene recitando el verso y así ofrecer una ayuda al niño. Alfonso no repara en el recitado y sigue buscando una palabra que comience con la -ele”. Al encontrar la -erre” en el cartel de las RANAS, repara en la palabra que falta y resuelve la situación.



Las palabras fueron entregadas en tres carteles, escritas en letra Arial 14. La Figura 3 ilustra el trabajo terminado por la dupla.

Dupla: Franco y Pedro.

El docente entrega la copla a los niños en el mismo formato que el de la dupla anterior. La copla es un texto conocido por los dos. El problema de lectura es idéntico al comentado con anterioridad: identificar la parte omitida de cada verso para después

identificar el cartel con el nombre escrito. Al igual que con la copla anterior, en esta en la totalidad de los versos le falta la última palabra. En todos los casos, el criterio para decidir qué partes omitir fue que las palabras faltantes tenían que ser sustantivos.

ESTA _____
ANDA POR LA _____
SE POSA EN LAS _____
VUELA HASTA SU _____

La copla entregada a los niños es la que se muestra en la Figura 4. Para su presentación se contemplaron los mismos cuidados de edición que en las anteriores. (Véase Figura 4).

Figura 4

En el siguiente fragmento de clase se puede observar cómo los niños recurren al recitado de la copla para identificar las palabras que faltan en los espacios en blanco.

Fragmento 5

(...)
Docente: ¿Qué es lo que le falta acá? (señalando con el dedo las líneas donde faltan las palabras) ¿Se acuerdan?
Franco: Mariposa (señala el espacio donde debe decir MARIPOSA).
Docente: ¿Cómo sabes que falta “mariposa”? (señalando con el dedo el espacio en la copla).
Franco: Porque aquí dice ESTA (indicando la palabra con el dedo).
Docente: ESTA (indicando con el dedo la lectura).
Franco: Mariposa debería decir
Docente: ¿Y acá que faltará entonces? (la maestra indica con el dedo).
Franco: (recita la copla en voz baja mientras intenta seguir con el dedo desde el aire). —“~~fla~~” acá (señalando con el dedo en el espacio correcto).
(...)

En el siguiente fragmento se puede advertir la estrategia que utilizan los niños para localizar los carteles con palabras con las correspondientes a cada verso: el recitado “por partes” de la copla.

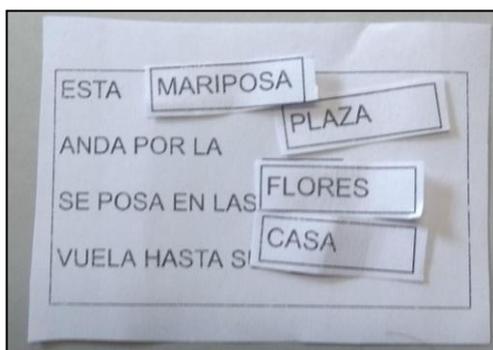
Después de identificar de forma verbal cada parte/palabra que falta, la docente deja a los niños un momento para que trabajen con mayor autonomía y les propone que localicen esos nombres en los carteles para que los ubiquen cada uno en el verso correspondiente.

Fragmento 6:

(...)
Docente: ¿A ver qué palabras encontraron? (Colocaron MARIPOSA en el primer verso y FLORES en el segundo verso). ¿Cómo saben que esa va ahí Franco? (Se refiere a la palabra MARIPOSA).
Franco: Por la /eme/.
Docente: ¿Dónde está la “me”?
Franco: Acá (señalando con el dedo la letra M).

Docente: ¿Ahí dónde?
(Pedro señala con el dedo la letra /eme/)
Docente: ¿Cómo se dice, al inicio o al final?
Franco: Al inicio.
Docente: ¿Y qué palabra es entonces?
Franco: MARIPOSA.
Docente: ¿Y acá? (Le pregunta por la palabra que colocaron en el segundo verso FLORES).
¿Cuál pusieron acá?
(Ambos se quedan mirando la copla y pensando en la palabra que seleccionaron).
Docente: *Esta mariposa* (la docente los ayuda recitando el primer verso). ¿Y acá qué palabra pusieron? (vuelve a realizarles la pregunta esta vez señalando con el dedo la palabra que seleccionaron para el segundo verso). ¿Qué palabra será esta?
Pedro: —~~Pl~~aza”.
Docente: ¿Cómo?
Pedro: —~~Pl~~aza”.
Docente: ¿Sí? ¿Empieza así plaza? *Plaza* ¿Con qué comienza esta que colocaron ahí? (señala la palabra que colocaron que es FLORES).
(Franco observa las dos palabras que quedan por ubicar y selecciona la palabra PLAZA y la cambia por la palabra FLORES).
¿Acá que dice?
Franco: PLAZA.
Docente: *Esta mariposa anda por la plaza.* ¿Cómo sabemos que esta es PLAZA? (señalando la palabra que cambiaron).
Franco: Por la /pe/
(...)

Claramente se observa que para encontrar las palabras los niños se centran en los índices cualitativos iniciales. Encuentran la primera palabra por la letra inicial. En el segundo verso colocaron el cartel de FLORES (en lugar de PLAZA) y es allí donde la docente interviene preguntando “¿cuál pusieron acá?”. Pedro responde PLAZA, porque sabe de memoria el texto y si el cartel está en ese verso, debe decir PLAZA. La docente repone lo que dice el texto acentuando la palabra en la letra inicial, brindándole de esa forma información. Franco repara en la intervención de la maestra y cambia el cartel FLORES por PLAZA.



Las palabras fueron entregadas en cuatro carteles escritos en Arial 14. (Véase Figura 5 el trabajo entregado por la dupla).

En esta ocasión nos preguntamos “¿Qué intervenciones del docente podrían colaborar en que los niños comenzaran a ajustar las relaciones entre la oralidad y la escritura?” Por un lado, se ofrece información sobre las relaciones entre índices iniciales y finales, en diferentes escrituras (comparando PLAZA con FLORES), y por el

otro, reparar en la escritura (a modo de ejemplos) de palabras que comiencen con la misma letra (PLATO, PLANTA).

Ordenar los versos de una copla

La docente una vez más, recupera el sentido que la tarea tiene para los alumnos, el leer coplas con el propósito de armar una bitácora literaria que será entregada a los más chiquitos de la escuela. En esta oportunidad se juega desde la oralidad con coplas ya conocidas, reparando en la musicalidad, en las palabras que riman, y en los diferentes versos. A continuación, la maestra divide el grupo en duplas para presentarles los versos de la copla que deberán ordenar. Los versos se presentan separados, en el mismo formato de letra, dentro de un recuadro del mismo tamaño para todos.

Dupla: Franco y Pedro.

Se le entrega a la dupla el siguiente material.

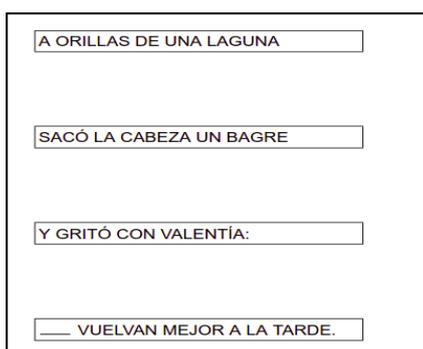


Figura 6

Cada verso se entrega en un cartel, en letra Arial 14, de forma desordenada (véase Figura 6).

El siguiente fragmento de registro de clase da cuenta de la importancia de los intercambios entre pares en el momento de avanzar con sus aprendizajes.

Fragmento 7:

(...)

Docente: ¿Cómo comienza el verso?

Pedro: —Aorillas”.

Docente: —Aorillas de una laguna”. Bueno los dejo ordenar, ¿cómo los van a poner? A orillas de una laguna. Los voy a correr para acá para que ustedes me den el primer verso para ponerlo acá. —Aorillas de una laguna”. (mientras la maestra recita el verso, cada uno señala el verso que cree correcto, Franco, Y GRITÓ CON VALENTÍA y Pedro, A ORILLAS DE UNA LAGUNA) ¿Con qué tiene que comenzar el verso Franco? Mírame, —Aorillas de una laguna” (la maestra lo recita pausando las palabras).

Pedro: Con /a/ y termina con /a/.

Docente: Con /a/ y termina con /a/ dice, me dice el compañero.

Pedro: Y este termina con /a/ y empieza con /a/ (indicando el cartel A ORILLAS DE UNA LAGUNA).

Docente: ¿Y este? (indicando el cartel que seleccionó Franco, Y GRITÓ CON VALENTÍA).

Pedro: Termina con /a/ y empieza con una que no me acuerdo.

Docente: Con esta (indicando la primera letra del cartel Y GRITÓ CON VALENTÍA) que es una /i/, suena /i/ también.

Pedro. // también.

(...)

La docente comienza su intervención para que los niños identifiquen el primer verso de la copla, para ello les recuerda, a través del recitado, el comienzo de la copla. Cada uno de los niños selecciona un cartel para el primer verso, ambos reparan en la identificación de la primera letra con que comienza el verso, pero surgen algunos conflictos. Ante la hipótesis de dónde dice A ORILLAS DE UNA LAGUNA, Pedro basa sus argumentaciones en relaciones entre índices iniciales y finales del verso, mientras que Franco fija su hipótesis en la letra "i" que suena en la palabra orillas, no identificando así en el índice inicial del verso.

Frente al problema que plantea la maestra de localizar dónde dice efectivamente A ORILLAS DE UNA LAGUNA, vuelven a reparar en partes escritas y su relación con la oralidad de diferente manera, avanzando en la reflexión conjunta sobre unidades menores de la cadena escrita, buscando las vocales que reconocen al pronunciar el verso.

La docente continúa su intervención proporcionando información para ayudarlos a pensar, recurre al recitado pautado del verso intentando que reparen en ello y argumenten sus decisiones. Focaliza la atención en las cadenas escritas intentando que identifiquen los índices iniciales y finales del verso que buscan. Pedro argumenta agregando información, -Con a y termina con a". Mientras que Franco continúa sosteniendo su decisión sin aportar nueva información.

En el siguiente fragmento podemos observar que la maestra realiza sus intervenciones sobre los argumentos de Pedro, quien brinda mayor información sobre su decisión intentando provocar la reflexión de Franco, quien reparó sus argumentos en una letra que no lo ayuda a identificar el verso correcto.

Fragmento 8:

(...)

Docente: ¿Tú estás seguro de que dice en este (indicando a Pedro y señalando el cartel que él seleccionó)?

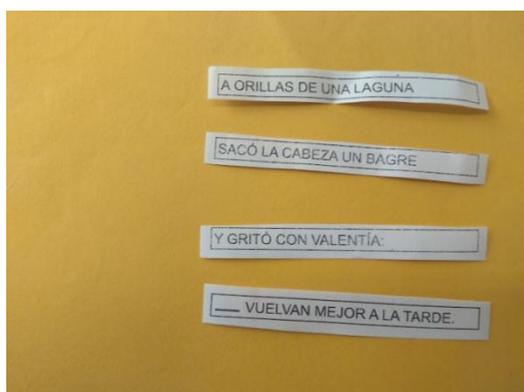
Pedro: Porque empieza con /a/ y los demás no.

Docente: Bien. Empieza con /a/ y acá ¿empieza con /a/?(señalando el cartel Y GRITÓ CON VALENTÍA)? Asienten con la cabeza que no. Entonces ¿Cuál será el correcto, ¿dónde dirá a orillas de la laguna?

Pedro: Yo estoy seguro de este.

(...)

En esta ocasión, Pedro (quien brinda más argumentos para defender su decisión) para sostener su hipótesis, aporta información complementaria sobre aspectos de la escritura, sostiene que -empieza con "a" y los demás no", refiriéndose a los demás versos.

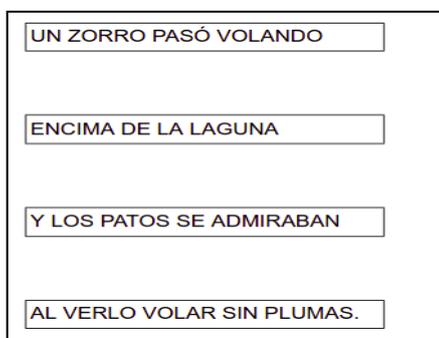


Trabajo entregado por la dupla (véase Figura 7).

Figura 7

Dupla: Alfonso y Maite.

La docente entrega a la dupla la copla en el mismo formato que el de la dupla anterior. La consigna es ordenar los versos.



Los versos se entregan por separado, en letra Arial 14 (véase Figura 8).

Figura 8

La maestra llega al grupo cuando los alumnos han finalizado la tarea. Mientras tanto (y en su ausencia) los niños exploraron el material, leyeron los versos y discutieron entre ellos para decidir cuál era el orden correcto. Dado que existen acuerdos de trabajo, los niños han logrado producir de manera autónoma, aún sin la presencia permanente del adulto. El propósito didáctico consiste en partir de esta situación de lectura con sentido inmediato para los alumnos (buscar en los carteles los versos de la copla que saben de memoria) para promover que los niños se enfrenten directamente a las letras para saber dónde dice lo que saben que está escrito.

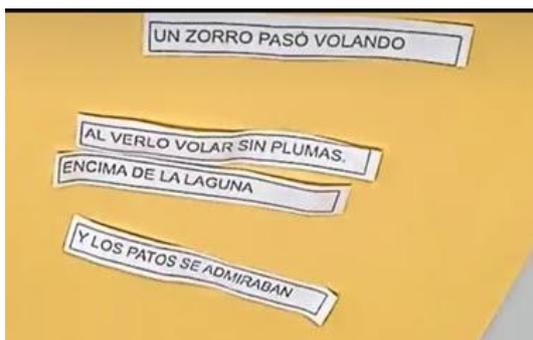
El fragmento que se seleccionó y transcribimos a continuación, muestra los intercambios entre los niños ante una situación de lectura que plantea el problema antes referido: ordenar los versos de una copla cuando la intervención de la docente está limitada.

Fragmento 9:

Docente: Les dejo los versos, los tienen que ordenar y me tienen que contar por qué los ordenan así. (La maestra se retira dejándolos solos).
Maite: /U/ (alargan la /u/ que pronuncian mientras buscan el cartel que corresponde al primer verso).
Alfonso: —b” (pronuncia deletreando cada letra con su sonido).
Maite: —b zorro pasó volando”
Alfonso: —Zorro” (señalando el verso que eligió: UN ZORRO PASÓ VOLANDO)
Alfonso y Maite: Pasó /v/ (señalan el segundo verso que seleccionaron: Y LOS PATOS SE ADMIRARON).
Alfonso: No, algo que empiece con /v/.
Maite: —b zorro pasó” pasó, si pasó. Este va acá. (cambian el cartel seleccionado y colocan el verso AL VERLO VOLAR SIN PLUMAS).
Alfonso: —b zorro pasó volando” (lee mientras señala con el dedo los dos versos seleccionados).
Maite: Encima.
Alfonso: —E, encima de la laguna”. Pronto, listo (coloca el cartel Y LOS PATOS SE ADMIRARON, como el tercer verso y ENCIMA DE LA LAGUNA, como el cuarto verso).
Maite: No, /e/ (cambia el último cartel al tercer verso y el tercer cartel al cuarto verso, quedando como tercero/ENCIMA DE LA LAGUNA y cuarto Y LOS PATOS SE ADMIRARON).
Alfonso: Lo terminamos.
(...)

Frente al problema que plantea la docente es localizar dónde dice cada verso y colocarlos de forma ordenada, para resolverlo, reparar en partes escritas y su relación con la oralidad de diferente manera, avanzando en la reflexión conjunta sobre unidades menores de la cadena escrita.

Si bien queda en evidencia que los niños no lograron realizar la correspondencia de lo escrito y lo que saben que está escrito, focalizan su estrategia en los índices cualitativos iniciales. Los dos intervienen en la organización de los versos y aportan información sobre lo que ellos creen que está escrito. Pero al no realizar de forma ajustada la correspondencia entre lo dicho y lo escrito, utilizan como estrategia los índices iniciales, lo cual no fue suficiente para ordenar la copla de forma correcta.



Resultado del trabajo autónomo

En el fragmento que se elige a continuación, se observa la interacción entre los integrantes de la dupla y las intervenciones de la maestra.

La docente cuando llega para conocer lo que realizaron, esta repara en el orden incorrecto de los versos (no se los dice de forma explícita) y despliega una línea de intervenciones para ayudarlos a avanzar en la reflexión sobre lo escrito. La primera acción es recurrir al recitado de la copla para asegurar que la dupla conoce el orden de los mismos. De esta manera, invita a los niños a recitar la copla preguntando *¿cómo comienza la copla?* Una vez recitada, la pregunta siguiente es *¿cuál es el primer verso?* De esa manera se comienza a leer relacionando cada verso con el cartel seleccionado, de manera que puedan ir ajustando cada vez más lo que saben que está escrito con el texto mismo.

Fragmento 10:

Docente: ¿Dice zorro ahí? (mientras Alfonso sigue señalando la palabra VOLANDO).
Maite: ¿Dónde? (Alfonso señala con el dedo) No.
Docente: No, ¿por qué no?
Maite: Porque zorro empieza con una /a/ y tiene la /i/.
Alfonso: Acá (indica la palabra PASÓ).
Docente: A ver, ¿tiene una /a/ y tiene una /i/ zorro?
Maite: Una /u/ y una /i/.
Docente: ¿Tiene una /i/ zorro? ¿Dónde dirá?
Alfonso: Acá (señalando desde la sílaba SO hasta el final de la palabra VOLANDO). Todo esto es zorro (SO VOLANDO).
Docente: ¿Todo eso es zorro? ¿La última palabra del verso es zorro?
Alfonso: Sí.
Docente: Repetimos el verso, ¿cómo dice?
Alfonso y Maite: —**U** zorro pasó volando”.
Maite: Zorro tiene que ir por acá (señalando UN ZORRO en el verso).
Docente: Vamos a ver con el dedo. —**U** zorro pasó volando”.
Alfonso: Entonces acá es (indicando con el dedo donde termina la palabra ZORRO).
Docente: ¿Ahí termina o ahí comienza?

En esta relectura que propone la maestra, para ir verificando los versos elegidos, en este caso es Maite quien aporta información desde el conocimiento que tiene sobre el texto. Conocerlo de memoria al texto le permitió disponer del contenido puntual del fragmento, tenerlo presente y eso es lo que se evidencia en el fragmento anterior.

CONCLUSIONES

Las situaciones que favorecen que los niños aprendan a leer leyendo son las que el texto resulta más o menos previsible para los niños, porque pueden apoyarse en un contexto y disponen de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes
Kaufman y Lerner, LEER Y APRENDER A LEER

El planteo de la secuencia didáctica desarrollada en este trabajo de indagación parte de proponer situaciones de lectura por sí mismo de textos memorizados, en niños que aún no han adquirido la lectura convencional. En este caso se planificaron propuestas de lectura contextualizada donde las intervenciones de la docente fueron fundamentales para que los niños avancen en la lectura.

A partir del análisis de la secuencia podemos mencionar que las condiciones didácticas y las intervenciones generadas por la docente en la implementación de las situaciones, permitieron observar que los niños construyen estrategias lectoras que les permiten enfrentar el desafío propuesto por la maestra.

Una de las interrogantes que nos planteamos fue ¿de qué manera, niños de 5 años que aún no leen convencionalmente, resuelven diferentes problemas de lectura en el marco de situaciones didácticas de lectura de coplas que se saben de memoria? Encontramos que los niños van resolviendo diferentes problemas al enfrentarse a los textos con determinados propósitos. En las situaciones de lectura en la cual debían localizar una copla entre otras (cuál era la copla “Sapo, sapito, sapón” entre otras dos coplas presentadas) o determinadas palabras que la docente le solicitaba, se presentaron como problemas que refieren generalmente a localizar qué parte del texto (palabras o versos) sirve o resultan adecuados para leer de tal manera que ayude a los niños a localizar la información necesaria para dar respuesta al problema de lectura. Para decidir dónde dice lo que saben que está escrito, los niños se centraron en reiteradas oportunidades en la información que poseen al saber de memoria el texto.

En esas situaciones los niños intercambian información a través de las diferentes interrogantes y respuestas (de los niños y de la docente), como también aportan información complementaria o rechazan sus anticipaciones sobre lo escrito en la toma de decisiones.

Para analizar esas intervenciones, tomamos como referencia los antecedentes de Teberosky (1982) sobre “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” y agrupamos los intercambios que se producen entre los niños en actos de lectura de la siguiente manera.

- información sobre: pertinencia de las letras, sus sonidos y el orden en la cadena gráfica (índices iniciales, finales o vocales que están en el interior de algunas palabras).

- ante ideas contradictorias o respondiendo a información complementaria, se entrega información referida a: indicadores cualitativos y/o cuantitativos de la escritura, letras conocidas, otras escrituras conocidas (nombre propio o palabras conocidas).

- correcciones que aparecen, generalmente, como justificaciones de lo leído referidas a: relaciones entre cadena oral y cadena escrita coordinando palabras o versos (con ayuda del recitado de las coplas); indicadores iniciales / finales y al interior de la cadena escrita; diferenciaciones entre escrituras (de palabras similares).

¿Cuáles son las estrategias de lectura desplegadas por los niños cuando se enfrentan a la situación de lectura en equipos de trabajo, específicamente, en duplas?

En las situaciones de trabajo en duplas, los niños argumentan sus intercambios en función de sus saberes y la relación con datos del texto y del contexto. Es importante resaltar que todos los textos que se presentaron a los niños eran conocidos por ellos y la maestra garantizaba que fueran memorizados antes de iniciar la situación de lectura por sí mismos. Esta condición posibilitó que los niños desplegaran la siguiente estrategia –entre otras- para enfrentar el problema de lectura planteado: para decidir dónde dice lo que saben que está escrito, en reiteradas oportunidades se centraron en la información que disponían de saber de memoria el texto. Así, encontramos algunos intentos de parte de los niños de establecer relaciones entre texto oral y el texto escrito. También, en la mayoría de las situaciones, los pequeños focalizan sus estrategias en indicadores iniciales y finales de lo escrito, y son menos las veces que reparan en propiedades cuantitativas de la escritura.

En las situaciones analizadas, observamos que los niños fundamentan sus anticipaciones, las corroboran y/o rectifican sus decisiones apoyándose continuamente en la búsqueda de información en el texto y estableciendo relaciones con lo que saben que está escrito. Como ya mencionamos, en la mayoría de las situaciones se apoyaron en el recitado de la copla para continuar avanzando en su proceso de resolución del problema de lectura.

Los intercambios entre pares los ayudan a avanzar en su lectura en tanto los niños descubren nuevos aspectos de la lengua escrita y del sistema de escritura, comparten informaciones que permiten justificar sus anticipaciones y de forma colaborativa se aproximan a interpretaciones más ajustadas coordinando nueva información, descartando y/o afirmando ideas iniciales, pero considerando la nueva información brindada por el compañero que se ajusta a lo escrito. Al compartir estrategias de búsqueda y formas de anticipar lo que se supone que está escrito, reparan en

diferentes partes del mismo (letra inicial/final, palabra al inicio y final del verso, primer o último verso). Comienzan a ejercer cada vez más ajustado a lo escrito, las prácticas del lector según el sentido de la lectura y comparten análisis de lo escrito.

¿Qué condiciones didácticas posibilitan que los niños se enfrenten a leer coplas - cuando aún no leen convencionalmente- evitando el descifrado y la adivinación?

Consideramos de suma importancia las condiciones didácticas, para que estas aproximaciones, interacciones y estrategias de lectura sean cada vez más ajustadas al sistema escrito. Para promover interacciones exitosas entre los alumnos y con los soportes escritos, las situaciones de lectura en los casos analizados se organizaron de la siguiente manera.

Observamos diferentes equipos, los cuales no fueron fijos para resolver cada una de las situaciones de lectura, sino que se optó por variar su integración como forma de enriquecer aún más los aportes de cada uno de los niños que participaron.

Todas las duplas fueron integradas por niños de niveles próximos de lectura, que resuelven problemas diferentes dentro de un mismo campo. Todos leen textos que se saben de memoria y las decisiones se resuelven en el interior de cada dupla, con mayor o menor intervención del docente.

Consideramos que las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos para resolver el nuevo problema que se les plantea cada vez que enfrentan un texto. Para resolver el problema, los niños necesitan que el docente provea de un contexto que les permita hacer anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y organice un intercambio que brinde oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto y su contexto proporcionan. Por esa razón, los textos que se plantearon en las diferentes situaciones didácticas fueron seleccionados por el docente y en todos los casos, conocidos por los niños, hasta memorizados aquellos que leían por sí mismos.

Molinari, en su artículo "La intervención docente en la alfabetización inicial" (1999) sostiene lo siguiente: "Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir, siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal". En relación con sus palabras, se colocó el énfasis en

- planificar situaciones didácticas de lectura en duplas de textos conocidos en forma y contenido por los niños, precisamente, textos memorizados;
- enfrentar a los niños a un texto que resulte previsible y pueda ser explorado, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma.

- promover que los niños desarrollen anticipaciones cada vez más ajustadas al texto escrito y cada vez más puedan coordinar diversas informaciones para corroborar esas anticipaciones y,
- presentar los textos en los contextos en que ellos efectivamente aparecen sin la presencia de contexto gráfico que colaborara en la resolución del problema de lectura planteado.

Se trata de generar condiciones en el aula que permita a los niños enfrentarse a verdaderos actos de lectura, que los desafíe a la búsqueda de indicios del texto para hacer anticipaciones y corroborarlas, y coordinar estos indicios con otras informaciones, y que avancen en la diversificación de estrategias lectoras. Se trata de que el docente genere condiciones en el aula para no dejar a los niños -solos frente a las letras”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos: cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento* (Vol. 120). Narcea Ediciones.
- Castedo, M., Molinari, M. C., & Siro, A. I. (1999). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Novedades Educativas. Argentina.
- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., & Siro, A. (2001). Propuestas para el aula. *Materiales para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial. Ministerio de Educación, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires*.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15*.
- Ferreiro, E. (1991) Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis, en Goodman Yetta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Editorial: Aide. Argentina.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
- Ferreiro, R. (2004). Más allá de la teoría: El Aprendizaje Cooperativo: El constructivismo social. *El modelo educativo para la Generación N, Nova Southeastern University, 6*
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M (2015). *Leer y aprender a leer*. Documento Transversal N°2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación Primaria.
- Lanz, G. (2018). *La interacción entre pares: Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1531/te.1531.pdf>
- Lerner, D. (2001). Apuntes desde la perspectiva curricular en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica.
- Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G., & Paione, A. (2008). La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela.
- Molinari, C., Castedo, M. (2008): *La lectura en la alfabetización inicial*. Dirección General de Escuelas. Provincia de Buenos Aires. (apartados: —Enseñar a leer” y “Situación 5. Situación 5: lectura de coplas”
- Molinari, M. C. (2012). Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños: Un problema didáctico analizado en. *Quehacer educativo*, (111), 31-40.

- Molinari, C. y Castedo, M. (coord.) (2008) *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Solé, I. (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura". En: *Lectura y Vida*, 17. (4), 5-22.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 155-178.
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, núm. 46, p. 71-87.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor