

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Departamento de Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización

Alumna: Prof. Guillermina Lanz

Directora: Mg. Agustina Peláez

Trabajo final para obtener el título de
Especialista en Escritura y Alfabetización

La interacción entre pares
Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el
Nivel Inicial

Argentina, Buenos Aires

Marzo de 2018

Agradecimientos

A mi Directora **Agustina Peláez**, por su incondicional acompañamiento y claridad conceptual para compartir sus saberes.

A mi maestra **Mirta Castedo**, por el afecto de siempre y su generosidad, por enseñarme dentro y fuera del aula, por los caminos compartidos.

A mis queridas compañeras **Gabriela Hoz y Yamila Wallace**, por la lectura crítica y valiosos aportes.

A mis amigas, **Celeste Carli y Mercedes Micucci**, por su escucha en tiempos de incertidumbre y temores.

A mis hijos **Juan y Francisco**, a mi compañero de vida **Rodi**, por estar presentes siempre.

A mis colegas docentes, al Equipo Directivo del **Jardín de Infantes N° 907** y en especial a **Noelia Zavala**, por recibirme tan cálidamente.

A **todos los niños y niñas**, por su espontaneidad y alegría, por sus voces y silencios que me posibilitan seguir aprendiendo.

INDICE

1. Introducción.....	4
1.1. Justificación del tema	5
2. Marco teórico.....	10
3. Formulación del problema	16
3.1. Objetivos.....	16
4. Resoluciones metodológicas.....	17
4.1. Contextualización.....	17
4.2. Análisis de datos.....	18
4.3. Las situaciones de lectura	19
5. Condiciones didácticas.....	21
6. Análisis de situaciones didácticas planteadas a los niños.....	25
6.1.Situación 1: Exploración de textos para buscar información general	25
6.2.Situación 2: Exploración de textos para localizar información específica.....	36
6.3.Situación 3: Puesta en común	47
7. Conclusiones.....	50
8. Referencias Bibliográficas	57

1. Introducción

En este trabajo analizamos la interacción entre pares en **situaciones de lectura de búsqueda de información general y de localización específica de textos informativos de Ciencias Naturales.**

Estas situaciones -exploración para buscar información general y localización específica- buscan introducir a los alumnos¹ en prácticas para saber más sobre un tema, esto es explorar textos de circulación social y seleccionar la información relevante para luego comentar con otros lo leído. Para ello, en el aula, se brindan oportunidades para conocer e interpretar textos informativos: al mismo tiempo que se están enseñando las prácticas del lector -buscar en índices, subtítulos, títulos- y compartir interpretaciones sobre lo leído, es posible que se reparen en los elementos y las relaciones del sistema de representación alfabético.

Los niños aprenden a leer usando textos de circulación social y bajo una modalidad de lectura de tipo exploratoria, actúan como lectores y resuelven juntos diferentes problemas².

Para este trabajo nos detendremos en aquellos problemas que resuelven parejas de niños mientras leen por sí mismos, es decir en la interacción entre pares en tanto situación privilegiada que permite y facilita la socialización de los conocimientos. Indagamos y caracterizamos aquellas informaciones que surgen en los intercambios, y cómo dichos intercambios ayudan a cada niño o niña a progresar en la lectura. También señalamos algunas condiciones didácticas que posibilitan una fructífera interacción en el aula para ejercer las prácticas del lector y favorecer la adquisición del sistema de escritura.

¹ En este informe usamos indistintamente los términos “alumnos y/o niños” para referirnos a “alumnos y alumnas / niños y niñas”. La forma masculina se debe a que dichos términos se utilizan frecuentemente y, la repetición de la fórmula “alumnos y alumnas / niños y niñas” podría resultar fatigosa para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista. Aclaramos también que al referirnos a “alumnos y/o niños” estamos indicando la totalidad del grupo clase.

² Por problema tomamos la siguiente definición: “Un problema debe tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos, pero no debe ser resoluble solo a partir de estos conocimientos sino que debe permitir la construcción de nuevos conocimientos o nuevas relaciones entre los ya elaborados “(Lerner, 1996).

Para ello, recuperamos los intercambios que se dan entre algunas parejas de niños y niñas dentro de una propuesta didáctica que se llevó adelante en un jardín de infantes público de gestión oficial de la Provincia de Buenos Aires, en la tercera sección del turno mañana con niños de 5/6 años de edad, en el marco de variadas situaciones que se venían desarrollando en diferentes contextos de enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y en articulación con contenidos del Ambiente Natural y Social³.

Nuestro propósito en este trabajo es contribuir con otras experiencias que han aportado sobre las ventajas de la interacción en el aula y echar luz sobre algunas condiciones de enseñanza que favorecen el trabajo colaborativo entre niños durante situaciones de lectura de textos informativos.

1.1. Justificación del tema

La perspectiva constructivista se ha dedicado a poner en evidencia las hipótesis de los niños durante el proceso de construcción de conocimientos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Ese proceso presenta una serie de regularidades que se pueden resumir en las siguientes:

- El niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
- Esas hipótesis se desarrollan cuando interactúan con material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan ese material escrito.
- Las hipótesis que desarrollan constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura -y no sólo problemas infantiles, en el sentido de respuestas ideosincráticas, de errores conceptuales dignos de ser corregidos para dar lugar al aprendizaje normativo- (Teberosky, 1982).

³ Los contenidos comunicados de ambas áreas se enmarcan en el Diseño Curricular de Educación Inicial, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Cabe aclarar que dado nuestro interés (análisis de las interacciones de los niños sólo en las situaciones de lectura de textos informativos) no abordaremos un análisis profundo sobre el Ambiente Natural y Social.

Dentro de este proceso de construcción de conocimientos se asigna un papel primordial a la interacción social. Ya desde sus inicios Piaget (1982) considera que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares:

En realidad, el intercambio de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentramos y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista diferentes. No se ve claro cómo, sin la cooperación, podrían los conceptos conservar su sentido permanente y su definición; la misma reversibilidad del pensamiento se halla ligada a una conservación colectiva, fuera de la cual el pensamiento individual no dispondría sino de una movilidad infinitamente más restringida (p.180)

Desde la Psicología Social Genética se sostiene que el pensamiento se elabora a través de la confrontación con los otros, es decir, a través del conflicto sociocognitivo.

La noción de conflicto sociocognitivo se conceptualiza como la coordinación de esquemas diferentes en un contexto de interacción social. Así, Perret Clermont (1984) demuestra que la discusión entre iguales acerca de nociones lógicas, de conservación y geométricas puede generar un conflicto sociocognitivo que conduce a niveles de equilibrio superior en cada uno de los miembros integrantes del grupo. Las conclusiones de sus trabajos sugieren que una de las variables más importantes para que se produzca el progreso, es la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista propios con los ajenos. No es tan importante que las argumentaciones sean correctas, sino que generen discusión y diálogo. Tampoco es muy relevante que ninguno de los miembros del grupo domine la solución de la tarea, es suficiente con que se posean las competencias mínimas necesarias para la resolución de la tarea que hayamos propuesto.

Gilly (1988) señala -al reseñar aspectos fundamentales de los trabajos de Doise y Mugny- que el conflicto sociocognitivo supone un doble desequilibrio: desequilibrio interindividual, a causa de las diferentes respuestas de los sujetos, y desequilibrio intraindividual, porque cada uno toma conciencia de la existencia de otra respuesta posible, lo que invita a dudar de la propia. El problema a resolver no es

reductible a un problema cognoscitivo individual. Es justamente porque es social que los niños se ven llevados a coordinar sus puntos de vista en un nuevo sistema que permita un acuerdo entre ellos. La búsqueda de una superación del desequilibrio cognoscitivo interindividual provoca entonces una superación del desequilibrio cognitivo intraindividual.

Desde el punto de vista didáctico 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 y, permitieron precisar mejor las condiciones en que la interacción social es más productiva, al mostrar que el conflicto sociocognitivo es generador de progreso, sobre todo cuando los participantes en la situación suministran argumentos en defensa de sus respectivas posiciones y cuando la oposición de centraciones o puntos de vista provoca una dinámica interactiva de búsqueda de acuerdo, de coordinación de las diferencias en el marco de un enfoque superador.

Estos trabajos pusieron de manifiesto, además, que la co-elaboración puede producir avances en el conocimiento aunque no tenga un carácter explícitamente conflictivo: se detectaron dinámicas interactivas en las cuales no se evidencia desacuerdo entre los sujetos participantes, pero que resultan de todos modos perturbadoras para ellos.

En palabras de Lerner (1998) lo que parece imprescindible -con o sin conflicto social explícito- es que la co-elaboración resulte capaz de desestabilizar los funcionamientos individuales. Sin embargo, la desestabilización puede aparecer -y adquirir un sentido más claro- en el marco de una estructura interactiva donde se combina con otras funciones que cada participante cumple en relación con los demás: estimulación para elaborar nuevas estrategias, corroboración de las ideas del otro, intercontrol de las acciones, apertura de nuevas posibilidades. Finalmente, la aparición de una dinámica interactiva eficaz para incrementar el conocimiento de los participantes depende -según revelaron estos últimos estudios- de la naturaleza de la situación problema planteada y de que los sujetos asuman un compromiso activo en el funcionamiento de colaboración cognitiva.

En síntesis, estamos en condiciones de sostener que la interacción entre pares presenta una situación privilegiada que permite y facilita la socialización de los conocimientos. En el contexto del aula los niños pueden tener posibilidades de confrontar con otros pares sus propias conceptualizaciones y jugar el papel de informantes de otros niños, a la vez que solicitar informaciones. Esta interacción podría desencadenar en conflictos pues cada uno tendrá sus propias hipótesis.

El maestro desempeña un papel fundamental en la interacción: no sólo la promueve y coordina en el contexto áulico, sino que también reconoce cuáles son las interacciones que favorecen la colaboración intelectual entre pares y que permiten aproximarse al saber.

Cuando los niños se enfrentan de manera individual a un problema, confrontan sus propios esquemas con la realidad, los ponen a prueba y eventualmente los transforman. Junto al docente pueden vincularse de diferente manera estableciendo alguna otra relación con el objeto de conocimiento y problematizándolo.

Como señalamos, en este trabajo, analizamos las interacciones que se propician entre parejas de alumnos, abordamos los intercambios suscitados entre los niños ante los problemas planteados en situaciones de lectura por sí mismos que se circunscriben a la búsqueda de información general y a la localización específica sobre un tema de interés. Para ello tomamos como referencia los antecedentes sobre el estudio realizado por Teberosky (1982) y los aportes de Baudrit (2012).

Ana Teberosky (1982) en su artículo “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” analiza y categoriza los intercambios entre los niños -aún antes de leer y escribir en el sentido convencional del término-. Los tipos de intercambios más frecuentes, suscitados en sus estudios sobre producciones escritas, se organizaron preferentemente en:

a) Pedidos de información sobre: la escritura de una palabra, la forma de escribir la sílaba, el completamiento de una escritura sin especificar lo que se necesita, la forma de letra cuyo nombre se conoce, la pertinencia de una letra, el orden de las letras en la escritura, la dirección de la escritura, identificación de formas gráficas

presentes, interpretación a partir de nombres de letras, interpretación de lo ya escrito.

b) Entrega de información respondiendo a pedidos y referidas a: el nombre de una letra, la manera de escribir sílabas a partir del nombre de las letras, escritura de letras, el orden de las letras, la dirección de la escritura, la pertenencia de sílaba o letra a un nombre, el valor sonoro de algunas letras, la interpretación de lo ya escrito.

c) Opiniones críticas y correcciones que aparecen, generalmente, como argumentos en una discusión o como justificaciones de la interpretación de lo escrito: cantidad de caracteres, la variedad interna de los caracteres, las formas gráficas, la dirección de la escritura, la interpretación de lo escrito, la escritura silábica con valores sonoros estables sobre vocales,-y consonantes-, la escritura alfabética (crítica y defensa).

En este estudio se sostiene que las situaciones de interacción entre el sujeto y el objeto, y entre sujetos; posibilitan el establecimiento de acuerdos interindividuales y que dichas situaciones poseen potencialmente ventajas pedagógicas: los niños comparten entre sí el proceso de comprensión de la escritura a través de sus intercambios; en el proceso de socialización se permite un inmediato feedback de lo que cada niño hace o dice en la tarea en común y se confrontan distintos puntos de vista.

En síntesis, la autora afirma que en situaciones de interacción entre pares de la misma edad se comparten y utilizan tanto las hipótesis propias de cada niño como las del otro y se intercambia información y gracias a esos intercambios se pueden socializar conocimientos de quienes están trabajando con hipótesis más avanzadas. Este hecho genera potencialmente conflictos y puede llevar a algunos niños hacia un progreso conceptual.

Baudrit (2012) analiza las relaciones de ayuda entre alumnos desde una perspectiva de aprendizaje. Focaliza en las principales características de la ayuda entre iguales y revaloriza el interés pedagógico de dicha ayuda precisando algunas condiciones indispensables para introducirla en las clases. En sus aportes

se diferencian dos grandes tipos de ayuda en función de los resultados que éstas permiten en materia de aprendizaje: la *ayuda elaborada* que aporta “explicaciones y análisis sobre el modo de resolver un problema o una parte de él”; y la *ayuda poco elaborada* que aporta “la respuesta a un problema”. Asimismo profundiza sobre una condición necesaria en las ayudas: “el nivel de elaboración entre demanda y ofrecimiento debe ser apropiado entre los sujetos” (p.13) y concluye que más que el nivel de elaboración de la ayuda, interesa la relación existente entre demanda y ofrecimiento de ayuda.

El autor también señala algunos beneficios de la actividad grupal, como poner en perspectiva puntos de vista divergentes, estrategias distintas de resolución de problemas, lo que incita a los compañeros a buscar un acuerdo, una solución común (Johnson y Johnson, 1979; Perret-Clermont, 1979; Doise y Mugny, 1981; Weinstein y Bearison, 1985; Moscovici y Doise, 1992).

2. Marco teórico

El marco teórico que sostenemos se posiciona en las investigaciones psicogenéticas que consideran que los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de acomodación del sujeto y, por las informaciones específicas provistas por el medio. Es así como Ana Teberosky (1982) manifiesta la importancia acordada a la construcción social de la escritura y afirma:

Como ya hemos señalado (Ferreiro y Teberosky, 1979), 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. Podemos hacer la hipótesis de que, en un contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. En el primer caso, por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones, y en el segundo, porque los mismos niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema. Esta interacción constituye una fuente de conflictos, 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 (p.157)

Desde las investigaciones psicológicas la interacción se constituye en fuente de progreso:

Al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos socio-cognitivos, conflictos que ya no son solo intraindividuales -como los que se producen entre diferentes esquemas de un mismo sujeto o entre un esquema del sujeto y los datos proporcionados por el objeto (Inhelder, Bovet y Sinclair, 1974)- sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista contradictorios sobre el tema en discusión (Lerner, 1996, p.86)

Desde el conocimiento didáctico se considera no solo la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer sino también la interacción de cada sujeto junto a los otros que están conociendo con él ese objeto y se sostiene que el objeto a conocer es un producto socio-cultural e históricamente construido.

Diversos autores⁴ han desarrollado numerosas experiencias e investigaciones didácticas centradas en organizar la enseñanza en secuencias de situaciones que articulen lectura, escritura y la lengua como sistema. Este grupo de experiencias e investigaciones reconoce fuentes teóricas que se vinculan: desde el punto de vista epistemológico, la Epistemología Social Genética, y desde el plano de la enseñanza, las interacciones entre alumno, maestro y saber, interacción que origina una relación didáctica (Lerner, 1996; Castedo, 2003).

Desde el plano epistemológico, estas investigaciones son constructivistas en sentido estricto: el conocimiento es un proceso que surge de la interacción del sujeto con el medio físico y en esas interacciones el sujeto organiza los datos de la realidad al mismo tiempo que organiza sus propias acciones.

Remarcamos que estos estudios referidos a la apropiación del sistema de

⁴ Castedo, Molinari, Teruggi y Kaufman, 1989; Lerner, 1990, 1995, 1996, 1997, 2001; Teberosky, 1982, 1992; Castedo y Molinari, 1997, 2002; Castedo y Bello, 1999; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Nemirovsky, 1999; Castedo, 2000, 2003; Cuter, Lobello y Torres, 2001; Castedo, Molinari, Siro y Torres, 2001; Cuter y otros, 2007, 2008, 2009, 2010; Castedo y otros, 2009(a), 2009(b); Kaufman, 1994, 2007; Kaufman y Rodríguez, 2008; Molinari, Castedo, Dapino, Lanz, Paione, Petrone y et al., 2007; Molinari y Corral, 2008).

escritura y al objeto lengua escrita conceden un rol primordial a la interacción social y que es propia de tradición piagetiana puesto que su precursor, desde sus textos iniciales, defendió que “la experiencia social de las interacciones con interlocutores o pares es esencial para la adquisición de los conocimientos” (Castorina, 2001, p.40). Asimismo, desde la teoría piagetiana se sostiene que la cooperación entre pares es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos, y de allí la primacía en los estudios didácticos de base psicogenética en la elaboración cooperativa en el ámbito escolar, en 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, p.88).

Con relación a las secuencias de situaciones de enseñanza de lectura y escritura sostenemos que las mismas permiten cierta organización más cercana a las prácticas sociales de lectura y escritura, y no mera aplicación de conocimientos de la lengua en situaciones aisladas de interpretación y producción de textos. En tal sentido, el estudio pormenorizado de las situaciones didácticas se centra en promover las condiciones para que los niños se aproximen y comprendan el objeto a ser comunicado, intentando resguardar las características del mismo (Molinari, 2000).

Los estudios de didáctica de la lectura y la escritura desde esta perspectiva tienen por premisa fundamental que se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo y se proponen situaciones didácticas en donde los niños de jardín de infantes y de los primeros años de escolaridad primaria, mientras están esforzándose por desentrañar las propiedades del sistema de escritura tengan también oportunidades de operar como lectores y productores de textos, de familiarizarse con los diversos escritos sociales y sistemáticas interacciones con usuarios de la lengua escrita; situaciones didácticas que favorezcan la articulación y apropiación de prácticas del lector o del escritor y del sistema de escritura (Lerner, 1996).

Por lo tanto, nuestro trabajo se fundamenta en que enseñar a leer supone desplegar en el aula y en la escuela diferentes situaciones donde los alumnos tengan la posibilidad de formarse como lectores y de participar activamente en una comunidad para ir apropiándose de la cultura escrita (Lerner, 1996). Para enseñar a los alumnos a comportarse como lectores, sostenemos que los actos de lectura son procesos complejos e interactivos de construcción de significado, tal como afirman algunos autores:

La lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones tanto entre informaciones del texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector.

La lectura guarda relaciones con la construcción de conocimiento: en las transacciones que el lector realiza con el texto [...] sus propios esquemas sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación (Goodman, 1996, Smith, 1983; en Aisemberg, 2005, p.23)

Sabemos que tanto en el jardín de infantes como en los primeros años de escolaridad primaria los niños, además de aprender a actuar como lectores y aprender sobre los textos, están apropiándose del sistema de representación alfabético; es decir, están descubriendo simultáneamente la alfabeticidad del sistema de escritura y las prácticas de lector y escritor.

Esto supone que los niños leen aún antes de leer en el sentido convencional del término. El significado de lo que “dice” un texto se construye por coordinaciones sucesivas entre lo que el lector aporta por su competencia lingüística, cognitiva y por su conocimiento del mundo en general y; aquello que el texto y el contexto aportan.

Formar lectores implica posibilitar que los niños sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar, que sean capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de los otros (Lerner, 1999).

Participar activamente de una comunidad supone que los niños puedan actuar como lectores en diversas y variadas situaciones de enseñanza. La diversidad de saberes, experiencias y conocimientos del mundo se ponen a consideración de todo el grupo para posibilitar la paulatina transformación del saber.

Integrarse a una comunidad de lectores implica mucho más que aprender a leer, contribuye a apropiarse de los comportamientos que hacen que los lectores se constituyan como tales: leer y escuchar leer comentando con otros lectores y - sobre todo- elegir y hacer un propio recorrido como lector.

La idea de comunidad, por tanto, recupera no sólo el trabajo en colaboración sino el compartir ciertos vínculos y formas de leer el mundo.

Dado que las situaciones de lectura a las que se enfrentan los niños son de búsqueda de información y de selección en textos informativos de ciencias naturales describiremos brevemente sus características. Es así que en los textos informativos, el discurso predominante se centra en la explicación y ésta se caracteriza por su relación con la información y el conocimiento. Siguiendo los aportes de Wallace (2012) sobre “tipos de textos” el discurso centrado en la explicación en su intento de clasificación ha recibido diferentes nomenclaturas, por ejemplo, texto informativo, textos con base textual expositiva y secuencia explicativa. A pesar de esta diversidad de modos de denominar la explicación, los textos explicativos se caracterizan por presentar una serie de procedimientos, como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. El objetivo de la explicación es construir el conocimiento y transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad. La explicación no tiene por propósito convencer ni influir en el comportamiento del destinatario, sino cambiar su estado epistémico (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999 en Wallace, Y., 2012, p.98).

Al abordar conocimientos de ciencias naturales, los textos se caracterizan por un discurso que procura ser riguroso, preciso y aséptico. Habitualmente este discurso es denso o cargado de información con empleo de frases y párrafos breves y una

organización estándar o uniformada. Dichas características suelen ser tomadas como rasgos propios de la escritura científica. Además estos textos utilizan formas de comunicar el conocimiento que son propias de cada disciplina: los gráficos, los esquemas, los símbolos y las expresiones matemáticas están cargadas de significación específica porque el lenguaje responde a la lógica interna disciplinar ya que las ideas elaboradas por la ciencia se expresan a través de una terminología específica (Espinoza, 2006).

Los libros informativos presentan un sistema multigráfico donde se ofrece a la vez un texto (es decir, una tipografía variada, con una disposición espacial fragmentada, que alterna títulos y subtítulos) y una iconografía (es decir, que a veces acompaña al texto, que a veces debe leerse de manera independiente, que juega con el espacio y el color, que es variada: mapas, fotos, dibujos, esquemas).

Queremos advertir por último que a la lectura científica se le asigna una función “eferente” por brindar principalmente, datos o informaciones que el lector abstrae según sus necesidades e inquietudes. Los niños entonces buscarán la información que necesitan y tomarán decisiones en consecuencia (Garralón, 2006).

En este trabajo, en el marco de situaciones de lectura de los niños por sí mismos, seleccionamos textos informativos de ciencias naturales siguiendo los contenidos propios del Ambiente Natural y Social tomados del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (2008). En esta área de enseñanza uno de los ejes que se aborda se organiza en torno a “los seres vivos: unidad, diversidad, interrelaciones, cambios” y para que todos los alumnos tengan la posibilidad de enriquecer y ampliar la comprensión del entorno natural y social, se ofrecen condiciones para interactuar con los elementos del medio y con distintas fuentes de información como libros, videos y/o enciclopedias (Perazzo, 2002).

A través de la lectura de textos informativos de ciencias naturales se promueven espacios de intercambios colectivos e interpretaciones diversas con el sentido de aproximarse al saber específico de las ciencias. Desde estos actos de lectura (y también de producciones escritas al servicio de saber más sobre un tema) se espera que los niños aborden las semejanzas y las diferencias entre los seres vivos en diferentes sentidos: que los describan y comparen y también que analicen

algunas funciones y las estructuras utilizadas para llevarlas a cabo, ya que en su interacción con el medio social los niños construyen ideas y concepciones y se enfrentan a nuevos desafíos para poder reorganizar, profundizar y enriquecer esas ideas a través de descripciones y estableciendo nuevas relaciones.

3. Formulación del problema

En las situaciones de lectura que proponemos nos planteamos generar ciertas condiciones didácticas que favorezcan la formación de lectores críticos y autónomos y propiciar momentos de interacción que resguarden el trabajo colaborativo entre alumnos. En tal contexto nos preguntamos:

- ¿Cómo organizar las parejas o pequeños grupos de trabajo en la clase a fin de que todos los niños cooperen?
- ¿Qué problemas de lectura resuelven los niños cuando la tarea es cooperativa?
 - a) Cómo se dan y entregan información para resolver tales problemas.
 - b) Cómo argumentan para resolverlos.
 - c) De qué manera estos intercambios los ayudan a avanzar en la lectura por sí mismos.

3.1. Objetivos

- Describir condiciones didácticas que posibiliten planificar situaciones de lectura por parte de los niños considerando la diversidad de conocimientos.
- Relevar algunas intervenciones docentes que favorezcan las interacciones entre los niños.
- Precisar a qué problemas pueden enfrentarse los niños cuando organizamos situaciones de lectura en pequeños grupos.

4. Resoluciones metodológicas

4.1. Contextualización

Las situaciones de lectura que presentamos se desarrollaron en el Jardín de Infantes N° 907 de la zona de City Bell, distrito de La Plata, Provincia de Buenos Aires, con niños y niñas de cinco y seis años de edad que cursaban la tercera sección del jardín⁵.

La población estaba conformada por hijos de familias de clase media baja y clase media. Los grupos de alumnos de la clase estaban constituidos por treinta niños; algunos con escolaridad en las salas de tres y cuatro años y otros sin escolaridad previa en el sistema educativo.

Los niños se mostraron siempre muy comunicativos, curiosos e interesados frente a las propuestas de enseñanza. Les agradaba conversar, escuchar cuentos e historias, preguntaban y se ayudaban entre ellos.

En la institución venían desarrollándose propuestas didácticas de lectura y escritura en diferentes contextos -cotidianos, literarios y para saber más sobre un tema- y en condiciones de comunicación que resguardaban propósitos didácticos y sociales para propiciar el acercamiento a la cultura escrita.

Los alumnos ya habían participado en situaciones de lectura de textos literarios en torno al uso de la biblioteca de la sala: escucharon leer al docente e intercambiaron opiniones, registraron textos leídos para guardar memoria, se llevaron libros de la biblioteca de la sala a sus casas en calidad de préstamo, registraron en fichas personales dichos títulos y se implementaron mesas de libros para elegir qué leer.

También se propiciaron situaciones de lectura y escritura en torno a saber más sobre un tema -explorar y leer por sí mismos, tomar notas, escribir por sí mismos-

⁵ El grupo de trabajo del jardín de infantes N° 907 estuvo integrado por: Zavala, Noelia -docente a cargo- y Lanz, Guillermina -observadora-, año 2015. El grupo de alumnos y la maestra sostenían la continuidad en situaciones de lectura y escritura y participaron de un proyecto "Producción de infografías sobre animales polares" donde se planificaron diversas situaciones de lectura y escritura articulando contenidos de Prácticas del Lenguaje y del Ambiente Natural y Social. Este proyecto forma parte del documento curricular "Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 7a. Parte. Ambiente Natural y Social y Prácticas del lenguaje. Análisis de un proyecto sobre animales". DGCyE, Provincia de Buenos Aires, 2015.

y en contextos cotidianos -registrar y usar el nombre propio y de pares, escribir listas, agendas, invitaciones, pedidos a las familias entre otras-.

4.2. Análisis de datos

Para el relevamiento de datos realizamos observaciones previas en la sala atendiendo a la dinámica grupal en el contexto de las propuestas que se venían desarrollando⁶.

Mantuvimos reuniones presenciales donde abordamos algunos problemas didácticos: intervenciones del docente, reformulación de contenidos, revisión y programación de la clase siguiente. También reorganizamos los grupos de alumnos pues -como es esperable- los niños transforman sus conocimientos tanto en lo relativo a las prácticas del lector como a los niveles de conceptualización de la escritura.

Todas las clases de las situaciones de lectura se registraron: algunas fueron filmadas y otras grabadas incluyendo en ambos casos informes narrativos. Planificamos cada clase previamente con la situación específica a desarrollar y evaluamos los avances que se advertían en las clases y las dificultades didácticas. En los casos que analizamos en este trabajo, se transcriben en forma textual las voces de los niños y las intervenciones docentes obviando aspectos del habla que podrían dificultar la lectura o no se ajustan a los objetivos de este trabajo (repeticiones del docente, otros comentarios de los niños propios de su estadía en el jardín o interrupciones).

El análisis que realizamos fue manual, focalizando en los diferentes tipos de intercambios que se suscitaban entre los niños. Recogimos los datos más significativos que se advertían al momento de leer: problemas, formas de resolverlos, diversidad de interpretaciones. Tomamos como indicadores de análisis las preguntas, respuestas, discusiones, argumentaciones y fundamentaciones como también diferentes puntos de vista que iban apareciendo

⁶ Nos referimos a las propuestas didácticas explicitadas en el apartado "Contextualización" de p.17.

en los actos de lectura. Establecimos relaciones entre las posibilidades lectoras de los niños y los intercambios que se generaban mostrando cómo la interacción posibilita que se coordinen progresivamente diferentes puntos de vista ante un desafío planteado, que se construya un saber común.

La mayoría de los casos analizados se centran en algunos problemas que van enfrentando los niños y los diferentes intercambios que se producen para progresar en la adquisición del sistema de escritura, sin embargo no quedan excluidos aquellos relativos a las prácticas del lector y los conocimientos sobre los textos.

4.3. Las situaciones de lectura

Las situaciones de lectura que plantean a los niños el desafío de leer por sí mismos se planifican tomando en cuenta un criterio fundamental: concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posiciones de “descifradores” o “sonorizadores de textos”. Los niños deben poner en acción sus conocimientos para resolver el problema que se les plantea y para ello el docente debe proveer de un contexto que les posibilite 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 (Lerner et al., 1999).

Las situaciones de lectura presentadas a los niños se enmarcan en una secuencia didáctica. Miriam Nemirovsky define una secuencia didáctica y afirma:

“[...] adopto la denominación más neutra, amplia, y menos conflictiva de secuencia didáctica para 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” (Nemirovsky, 1999, p.124)

Así , las secuencias proponen situaciones sucesivas y alternadas de lectura, escritura, intercambios orales y reflexión sobre el lenguaje organizadas alrededor

de una práctica sostenida o un eje temático. En el desarrollo de la secuencia, los niños ejercen las prácticas del lector y del escritor y profundizan o enriquecen su formación como tales.

La secuencia dentro de la que situamos las situaciones de lectura siguió los siguientes momentos:

- ❖ Formulación del problema a los niños: interrogantes que guían la tarea.
- ❖ Explicitación de propósitos con los niños.
- ❖ Registro de acuerdos: escrituras para guardar memoria y poder retomar así el propósito comunicativo recordando el destinatario y potencial lector.
- ❖ Búsqueda de información general y localización específica.
- ❖ Espacios de intercambios colectivos.
- ❖ Escrituras intermedias: toma de notas colectivas.
- ❖ Producciones escritas finales: las situaciones de escritura se realizaron en dos sesiones, en la primera los niños escribieron retomando información de las escrituras intermedias y en la segunda los niños tuvieron oportunidad de revisar y textualizar para la edición final.

En esta propuesta realizamos sucesivas planificaciones y para la elaboración y diseño de las situaciones de lectura consideramos: contenidos relativos a quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura, propósitos didácticos -generales y específicos- y comunicativos, momentos de la situación, consignas del docente e intervenciones, distribución de textos y dinámica de las clases (en parejas de alumnos).

En el contexto de la secuencia y como ya señalamos, focalizamos en las situaciones de lectura de búsqueda de información general y de localización específica con el propósito de saber más sobre un tema. Los niños se enfrentaron al desafío de leer en función de un propósito: buscar información sobre “las hormigas” y “las tortugas terrestres” para saber más sobre estos animales⁷.

⁷ El tema de interés: buscar información sobre “las hormigas” y “las tortugas terrestres” surge en el desarrollo de las modalidades organizativas: Unidad Didáctica “La laguna del bosque” y Proyecto “Cartelera de animales en extinción”.

5. Condiciones didácticas

Retomando nuestro propósito en este trabajo, analizamos la interacción entre pares en **situaciones de lectura de búsqueda de información general y de localización específica de textos informativos de Ciencias Naturales**. Enunciamos entonces algunas condiciones didácticas que se previeron durante el desarrollo de las situaciones planteadas: criterios de selección de textos, organización de las clases, intervención docente.

Criterios de selección de textos

Para seleccionar los textos la docente tuvo en cuenta presentar variedad en cuanto a su uso social y características que resguarden el tipo de discurso predominante⁸.

Sabemos que la forma de presentar y organizar la información ayuda a transitar distintas modalidades de lectura y colabora en la construcción del conocimiento. La presencia de indicadores que resaltan determinado tipo de información textual -relación de títulos y subtítulos; inclusión de dibujos, gráficos, fotografías; epígrafes y la relación imagen-texto; presencia de índices y glosarios; resaltados con negritas, bastardillas o subrayados- facilitan la exploración general y la localización específica de información en el cumplimiento del propósito lector que se persigue (Aisemberg, 2005).

De los textos seleccionados, algunos están escritos para un público infantil; sin embargo su estructura y contenido no se descontextualizan de las características explicitadas (el lenguaje no se infantiliza ni desvirtúa, no aparecen usos de diminutivos -muchas veces utilizados para los niños pequeños-, no hay presencia de personificación -por ejemplo no aparece el discurso enunciativo del tipo “ Soy la hormiga...”-, las ilustraciones responden a fotografías y/o dibujos próximos al entorno natural y la información que brindan se ajusta a la científica). También se

⁸ Ya explicado en el marco teórico sobre textos informativos de Ciencias Naturales, p.15.

incorporaron enciclopedias y revistas de divulgación científica destinadas para un público general.

En todos los casos, la variedad en la selección se centró en considerar el soporte habitual del texto informativo y sus características y la intención didáctica de plantear nuevos problemas a los niños frente al abordaje de los mismos.

Los textos informativos seleccionados presentaron las siguientes características: algunos informaban exclusivamente sobre el tema, otros incluían además temas donde la información podía anticiparse desde títulos al interior de sus páginas o sólo subtítulos. Algunas enciclopedias presentaban escrituras destacadas al interior de sus páginas con y sin imágenes alusivas (se trata de textos con escrituras despejadas en su parte superior donde la información suministrada muchas veces no presenta “ayudas al lector para circunscribir el tema” -subtítulos, epígrafes-). Otros textos no contenían la información pertinente al tema pero las imágenes podían ser similares a lo buscado y finalmente los que no poseían la información buscada.

Para la exploración de información general se trabajó en el aula con treinta textos en función de la cantidad de alumnos y para resguardar la elección individual. En estas situaciones también se incorporaron textos literarios que conformaban las bibliotecas de salas. Para información específica se trabajó con textos informativos y se descartaron los que no contenían información relevante -previa selección con los niños-. Se restringió este corpus a quince libros a fin de distribuir a cada pareja un ejemplar.

Organización de las clases

En el contexto de las situaciones de lectura propuestas los momentos de las clases se organizaron en agrupamientos de parejas. Esta decisión responde al criterio de que, por lo general, en pareja los niños se ven obligados no sólo a interactuar con el texto sino también a hacerlo con su compañero. Al ser dos niños, resguardamos que ambos sean responsables de la búsqueda y deban sostener juntos las ideas que la justifican.

Tomamos las siguientes variables, en forma simultánea, al formar las parejas de alumnos:

- 1) Niños que verbalizaban sus conocimientos y no ejercían una autoridad explícita uno sobre el otro.
- 2) Niños próximos en sus niveles de conceptualización del sistema de escritura⁹.
- 3) Niños que sostenían la continuidad sistemática en las clases con aquellos que lo hacían en forma más discontinua.

Las parejas que registramos en este trabajo: Clara y Milagros y, Augusto y Agustín se ajustan a estos criterios.

Por último, nos interesa señalar que en todas las clases al finalizar tanto la búsqueda de información general como específica la docente medió con su lectura a fin de que los niños interpreten y otorguen significado. Para ello se habilitaron espacios de situaciones colectivas para compartir información y explicaciones de la docente como también momentos de puesta en común para socializar conocimientos y estrategias de lectura, debatir puntos de vista y aprender en un clima de colaboración.

Intervención docente

Las situaciones didácticas donde los niños deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir, siempre acompañada de un contexto gráfico y/o un contexto verbal (Kaufman, A.M., 1993).

En los textos informativos el contexto gráfico se presenta a través de dibujos o fotos, a veces sin imagen, pero siempre en su soporte habitual con variedad tipográfica, de extensión y de distribución en la página. El contexto verbal guarda relación con toda la información, ya sean pistas o ayudas que brinda el docente

⁹ Para la organización del trabajo en pequeños grupos los niños se dispusieron por niveles próximos. Esto supone considerar que puede haber diferencias en cuanto a su aproximación a un saber, pero no tanta como para que no entiendan, para que no puedan trabajar juntos y ayudarse mutuamente, sin obstaculizarse. En algunos aspectos de la lengua escrita, *niveles próximos* refiere a niños con escritura silábica inicial y niños con escritura silábica estricta/ niños con escritura silábica con y sin valor sonoro/ con escritura alfabética inicial y niños preocupados por la ortografía; niños que solo anticipan "lo que dice" por la imagen y niños que tienen en cuenta las letras/ los que tienen en cuenta las letras sistemáticamente y los que están empezando a leer solos en el sentido convencional de leer (Castedo, 2010).

para que los niños puedan elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto: averiguar dónde dice algo, qué dice o cómo dice a fin de que anticipen de manera cada vez más ajustada aquello que un texto dice.

Considerando estas características, para la planificación y el desarrollo de las clases focalizamos en aspectos de la intervención docente tales como: qué consignas brindar para que sean los niños los responsables de encontrar soluciones al problema planteado, en qué momentos asumir el silencio a fin de que los alumnos dispongan de tiempos necesarios para pensar, resolver y decir, cuándo resultaría adecuado validar un saber que circula en el grupo y cuándo esto no sería conveniente, en qué situación informar algo -y cuándo no- porque son los niños quienes pueden descubrirlo, durante qué momentos el contenido se comunica en acción y cuándo es objeto de reflexión.

Estas y otras intervenciones fueron objeto de análisis y revisión crítica desde una evaluación colaborativa entre el grupo de trabajo.

6. Análisis de situaciones didácticas planteadas a los niños

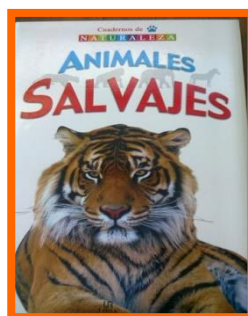
En este apartado presentamos la situación de lectura planteada a los niños, luego introducimos fragmentos de registros de clase donde focalizamos en los momentos de interacción entre parejas. Seguidamente analizamos los intercambios que realizan los niños en función de los problemas que van resolviendo y por último recuperamos los avances y construcciones colaborativas que se han posibilitado. También seleccionamos un fragmento de una puesta en común, donde se comparte con el grupo clase total el hallazgo de información de una pareja de niños.

6.1. Situación 1: Exploración de textos para buscar información general

La docente propone a los niños situaciones de exploración y lectura de diversos materiales de la biblioteca para obtener información y respuesta al interrogante que guía la tarea: buscar información sobre las tortugas terrestres para saber más sobre ellas.

Los niños disponen de cierta información sobre el tema producto de lecturas introductorias, explicaciones de la docente e intercambios en la sala. Se organizan los grupos de trabajo en parejas y se distribuyen los materiales de lectura (textos literarios y textos informativos). Durante la exploración los niños miran los libros, observan ilustraciones, se detienen para mirar alguna página, comparten aquello que encontraron, conversan sobre lo que está escrito y formulan hipótesis.

Pareja: Clara y Milagros



1.Docente: Clara y Milagros ¿Pueden buscar en estos libros cuál podemos leer para buscar información de las tortugas terrestres? Se los dejo aquí y me llaman cuando encuentran algo.

2.Clara: (Toma el libro “LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA”) ¡Lucas! Acá hay un montón sobre la tortuga. Una tortuga, una tortuga, una tortuga, otra tortuga, una tortuga, una tortuga (mientras hojea el libro se va deteniendo en las páginas señalando las ilustraciones de la tortuga). ¡Mirá! A la tortuga la metieron para lavarla (riéndose se dirige a Milagros).

3.Milagros: Yo ya lo vi a ese. La seño nos contó.

4.Clara: (Mira la tapa) ¡Pará! Acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”), “perdió la a” (señala “Y UNA TORTA”).

5.Milagros: (Sigue la lectura y los señalamientos de Clara) ¡No!

6.Clara: No, cierto no. Pensé que era “Lucas perdía la a” pero tendría que estar acá la “a” (señala “E” en ilustración de cubos de letras) y no , no está. Mirá acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y acá también dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”). Te explico.

7.Milagros: Acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y acá (señala “LOS” en “LOS CAMINADORES”) (Silencio).

8.Docente: A ver ¿de dónde hasta dónde dice “Lucas”?



9.Clara: De acá hasta acá (señala letras “L” y “S” en “LUCAS”).

10.Milagros: De acá hasta acá (señala letras “L” y “S” final en “LOS CAMINADORES”).

11.Docente: Bueno, acá hay un problema, ella dice que de acá hasta acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y vos que de acá hasta acá también dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”).

12.Clara: Sí, sí, pero en los dos dice “Lucas”.

13.Docente: ¡Ah! En los dos dice “Lucas”.

¿En los dos dice lo mismo?

14.Clara: ¡Sí!

15.Docente: O sea que acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y acá dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”).

16.Milagros: (Niega con la cabeza). No, no dice en los dos. Acá dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”). Acá esta la “o” (señala letra “O” en “LOS”), “lo”, “lo” y (silencio).

17.Clara: Y acá está la “u” (señala letra “U” en “LUCAS”) “lu”, “lu”. Acá dice “Lucas”, ves (señala “LUCAS”), “lu, lu, ca, ca, cas” (sonido “s” sostenido) y acá dice (silencio).

18.Milagros: “Lo, lo” (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”).

19.Clara: “Lo, lo” (señala “LOS”), “ca, cam “ (sonido “m” sostenido) (señala hasta “CAM” en “CAMINADORES”). Acá dice “Lucas”, está la “u”, me doy cuenta ves, “lu, lu” (sonido “u” sostenido), está la “u” (señala letra “U” en “LUCAS”) y acá esta la “ese” (señala letra “S” final en “LOS CAMINADORES”) y “Lucas” termina con “ese”, ves (señala letra “S” en “LUCAS”). Capaz que ella se confundió porque también está la “ese” (se dirige a la maestra).

20.Milagros: Pero acá está la “o” (señala letra “O” en “LOS”).

21.Clara: Y en “lu” entran dos, ves (señala “LU” en “LUCAS”).

22.Milagros: Acá también dice, porque tiene la “ele” y la “u” (señala “LU” en “LUCAS”) y se llama “Lu, Lucas” y acá está la “ele” y la “o” (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”).

23.Docente: ¿Y en algún lado, acá (señala “LOS CAMINADORES”) está la “u”?



24.Milagros: No, no está, ves (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”). Ah sí, acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”).

25.Clara: “Lucas” (sonido “s” sostenido), pero también está la “ese”, “Lucas” (sonido “s” sostenido).

26.Docente: Si, también está la “ese”, pero acá dice “Los caminadores” (lee y señala “LOS CAMINADORES”) y no está la “u” pero los dos terminan con “ese”. “Los caminadores”.

27.Milagros: Ah (ríe). Sí, también pensamos que decía eso, de “caminar”.

28.Docente: Ah, qué interesante ¿y por qué pensaron de “caminar”?

29.Milagros: Algunas no suenan iguales pero algunas sí.

30.Clara: Sí, algunas, algunas.

31.Docente: Bien, este es el libro de “Lucas” ¿no es cierto? y ustedes dicen que acá puede haber información sobre las tortugas para aprender cómo son, dónde viven, cómo nacen.

32.Clara: Porque este es de “Lucas perdió la tortuga”.

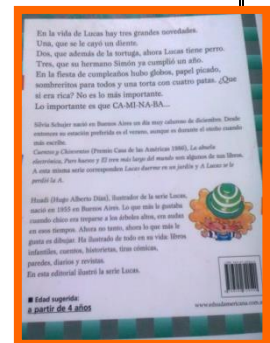
33.Milagros: ¡Sí! Es un cuento. Ya lo leímos.

34.Clara: Y por esta tapa nos puede dar información (señala ilustración de contratapa), la contratapa (señala reseña).

35.Docente: Ah, por la contratapa nos dará información de la tortuga.

36.Milagros: Sí, o capaz que te dice de qué es el cuento.

37.Docente: Bueno, les leo primero acá (señala el título). (Lee) “Lucas y una torta de tortuga”, (lee) “Silvia Schujer” es la autora y las ilustraciones de (lee) “Huadi”. (Lee) “Colección Los Caminadores”. Sigo leyendo acá, donde ustedes me dicen (lee contratapa) “En la vida de Lucas hay tres grandes novedades. Una que se le cayó un diente. Dos, además de la tortuga, Lucas tiene ahora perro. Tres, que su hermano Simón ya cumplió un año. En la fiesta de cumpleaños hubo globos, papel picado, sombreritos para todos, una torta con cuatro patas. ¿Qué si era rica? No es lo más importante. Lo importante es que CA-MI-NA- BA...”. O sea que de este libro ¿podemos averiguar de la tortuga?



38.Milagros: Si, podemos saber algunas cosas. Este ya lo leímos con vos (se dirige a la maestra) y nosotras también. Acá hay una parte de la tortuga.

39.Docente: Les voy a leer una partecita que ustedes dicen que habla sobre la tortuga. (Lee) “Hay muchas cosas que una tortuga puede hacer cuando está triste, dejar de comer la lechuga, y volverse medio arrugada como le pasó a Manuelita, otras esconderse en el lavarropas y dejarse marear por el oleaje del lavado cada vez que se prende”. ¿Aquí tendríamos información para aprender sobre la tortuga?

40.Milagros: Y, algo dice.

41.Docente: Claro, algunas cosas. Vieron que ustedes ya buscaron información para aprender de los animales del polo ¿verdad?

42.Clara: Sí, de los animales polares y en el polo no vive la tortuga.

43.Docente: ¡Muy bien, cómo saben! Y cuando ustedes buscaron información de los animales polares buscaron en este tipo de libros (muestra los textos literarios “LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA” y “Manuelita ¿dónde vas?”).

44.Milagros: ¡No!

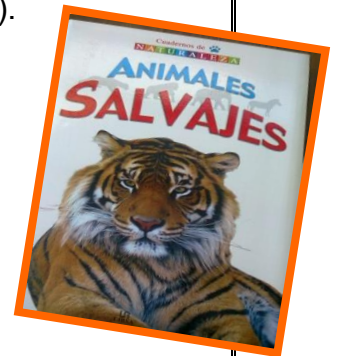
45.Clara: ¡No, no! Buscamos en un libro como éste (toma el libro “ANIMALES SALVAJES”), pero que acá estaba el pingüino (señala ilustración del tigre).

46.Milagros: Acá estaban todos así viste (va a la contratapa), con los animales del polo.

47.Clara: Estaban los animales del polo.

48.Docente: Entonces ¿algunos de estos libros servirán para leer información de la tortuga?

49.Clara: No, no, dicen cosas pero ya los leímos y no nos dan información.



En esta situación observamos cómo las niñas argumentan las discusiones con opiniones diversas e intercambian información pertinente, avanzando en la localización del texto que ellas consideran podría brindar información sobre “la tortuga”.

Comienzan a confrontar diferentes puntos de vista al seleccionar el texto literario focalizando en datos del título “LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA”. Ante la anticipación inicial de Clara de dónde dice “Lucas” y la no aceptación de Milagros; Clara resuelve este problema estableciendo relaciones entre oralidad y escritura sobre la pertinencia de una letra, la “a”:

<p>4.Clara: (Mira la tapa) ¡Pará! Acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”), “perdió la a” (señala “Y UNA TORTA”).</p> <p>6.Clara: No, cierto no. Pensé que era “Lucas perdía la a” pero tendría que estar acá la “a” (señala “E” en ilustración de cubos de letras) y no, no está (...).</p>	<p>5.Milagros: (Sigue la lectura y los señalamientos de Clara) ¡No!</p>
---	---

Ante la hipótesis de dónde dice “Lucas” ambas basan sus argumentaciones en relaciones entre índices iniciales y finales, pero en diferentes escrituras:

<p>6.Clara: (...) Mirá acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y acá también dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”). Te explico.</p> <p>9.Clara: De acá hasta acá (señala letras “L” y “S” en “LUCAS”).</p>	<p>7.Milagros: Acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y acá (señala “LOS” en “LOS CAMINADORES”) (Silencio).</p> <p>10.Milagros: De acá hasta acá (señala letras “L” y “S” final en “LOS CAMINADORES”).</p>
--	---

Frente al problema que plantea la docente de localizar dónde dice efectivamente “Lucas” (Si en “LUCAS” o en “LOS CAMINADORES”) 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. Si bien Clara sostiene que en dos formas escritas diferentes puede decir lo mismo, Milagros contraargumenta y, ante la nueva intervención docente, brinda información sobre la relación oralidad- escritura de “lo” que resulta pertinente para “Los”:

<p>12.Clara: Sí, sí, pero en los dos dice “Lucas”.</p> <p>14.Clara: ¡Sí!</p>	<p>16.Milagros: (Niega con la cabeza). No, no dice en los dos. Acá dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”). Acá esta la “o” (señala letra “O” en “LOS”), “lo”, “lo” y (silencio).</p>	<p>11.Docente: Bueno, acá hay un problema, ella dice que de acá hasta acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”) y vos que de acá hasta acá también dice “Lucas” (señala “LOS CAMINADORES”).</p> <p>13.Docente: ¡Ah! En los dos dice “Lucas”. ¿En los dos dice lo mismo?</p>
--	---	---

Clara repara en la información brindada por su compañera y ajusta sus argumentaciones al tiempo que da nueva información sobre índices finales de la escritura y el nombre de las letras mostrando partes iguales de escrituras diferentes. También está defendiendo su hipótesis inicial al reparar en letras finales iguales:

<p>19.Clara: “Lo, lo” (señala “LOS”), “ca, cam” (sonido “m” sostenido), (señala hasta “CAM” en “CAMINADORES”). Acá dice “Lucas”, está la “u”, me doy cuenta ves, “lu, lu” (sonido “u” sostenido), está la “u” (señala letra “U” en “LUCAS”) y acá esta la “ese” (señala letra “S” final en “LOS CAMINADORES”) y “Lucas” termina con “ese”, ves (señala letra “S” en “LUCAS”). Capaz que ella se confundió porque también está la “ese” (se dirige a la maestra).</p>	<p>18.Milagros: “Lo, lo” (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”).</p>
--	--

Para sostener su hipótesis, Clara agrega nueva información complementaria sobre aspectos cuantitativos en recortes silábicos:

<p>21.Clara: Y en “lu” entran dos, ves (señala “LU” en “LUCAS”).</p>	<p>20.Milagros: Pero acá está la “o” (señala letra “O” en “LOS”).</p>
--	---

La docente pregunta sobre la pertinencia de una letra y las niñas sostienen sus argumentaciones al reparar en recortes menores de la cadena escrita:

<p>25. Clara: “Lucas” (sonido “s” sostenido), pero también está la “ese”, “Lucas” (sonido “s” sostenido).</p>	<p>22. Milagros: Acá también dice, porque tiene la “ele” y la “u” (señala “LU” en “LUCAS”) y se llama “Lu, Lucas” y acá está la “ele” y la “o” (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”).</p> <p>24. Milagros: No, no está, ves (señala “LO” en “LOS CAMINADORES”). Ah sí, acá dice “Lucas” (señala “LUCAS”).</p>	<p>23. Docente: ¿Y en algún lado, acá (señala “LOS CAMINADORES”) está la “u”?</p>
---	--	---

Ante la intervención de la docente, quien repone lo que dice el texto al leer “Los Caminadores”, Milagros brinda información sobre partes iguales desde la oralidad entre “caminar y caminadores” y Clara afirma lo observado por su compañera:

	<p>27. Milagros: Ah, (ríe). Sí, también pensamos que decía eso, de “caminar”.</p> <p>29. Milagros: Algunas no suenan iguales pero algunas sí.</p>
--	---

30.Clara: Sí, algunas, algunas.	
---------------------------------	--

Seleccionado el texto “LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA”, las niñas comienzan a intercambiar sobre la pertinencia o no para leer información sobre las tortugas terrestres. En este intercambio se entregan información relativa al género y subgénero del texto y aportan características de datos paratextuales:

<p>32.Clara: Porque este es de “Lucas perdió la tortuga”.</p> <p>34.Clara: Y por esta tapa nos puede dar información (señala ilustración de contratapa), la contratapa (señala reseña).</p>	<p>33.Milagros: ¡Sí! Es un cuento. Ya lo leímos.</p> <p>36.Milagros: Sí, o capaz que te dice de qué es el cuento.</p>	<p>31.Docente: Bien, este es el libro de “Lucas” ¿no es cierto? y ustedes dicen que acá puede haber información sobre las tortugas para aprender cómo son, dónde viven, cómo nacen.</p> <p>35.Docente: Ah, por la contratapa nos dará información de la tortuga.</p>
---	---	--

A través de la relación con otras situaciones ya trabajadas donde leyeron información para saber más sobre animales polares, señalan el texto “ANIMALES SALVAJES” como adecuado para buscar información:

<p>45. Clara: ¡No, no! Buscamos en un libro como éste (toma el libro "ANIMALES SALVAJES"), pero que acá estaba el pingüino (señala ilustración).</p>	<p>44. Milagros: ¡No!</p> <p>46. Milagros: Acá estaban todos así viste (va a la contratapa), con los animales del polo.</p>	<p>43. Docente: ¡Muy bien, cómo saben! Y cuando ustedes buscaron información de los animales polares buscaron en este tipo de libros (muestra los textos literarios "LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA" y "Manuelita ¿dónde vas?).</p>
---	---	---

En síntesis, podemos señalar que se han generado avances y nuevas construcciones en función de los intercambios producidos para resolver problemas tales como: dónde dice, cómo dice, con cuál letra empieza, con cuál termina, en qué orden deben estar para que diga lo que debe decir.

En los procesos de interacción, las niñas se dan y reciben información reflexionando juntas sobre el sistema de escritura: la relación entre cadena oral y cadena escrita, indicadores cualitativos y cuantitativos para reparar en partes menores de la escritura, exigencias de alternancia en partes diferentes de lo escrito, el nombre de algunas letras. También argumentan desde sus conocimientos sobre los textos y esto les permite avanzar modificando hipótesis iniciales. Los problemas que van resolviendo son observables entre las niñas al confrontar diferentes puntos de vista, al defender sus hipótesis y argumentarlas, al realizar diferentes interpretaciones y a partir de ellas transformar sus saberes iniciales avanzando en una nueva construcción del conocimiento en forma cooperativa.

6.2. Situación 2: Exploración de textos para localizar información específica

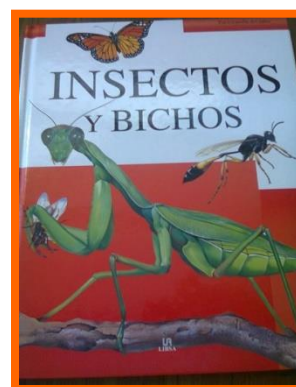
La docente organiza un encuentro de exploración de libros, pero esta vez la búsqueda está orientada a localizar información específica.

Se les propone a los niños que la búsqueda la realicen en un texto que la docente les brinda: Agustín y Augusto indagarán sobre “Las hormigas” y Clara y Milagros, quienes ya han abordado el desafío de cómo ubicar la información sin leer página por página y han explorado las diferentes formas en que aparecen los índices, lo harán sobre “La tortuga” buscando en el índice.

Pareja: Agustín y Augusto

1.Docente: Miren el libro, fíjense como hacen siempre y si encuentran algo sobre las hormigas, lo marcamos para leer. Este libro ya lo habían elegido otros compañeros porque tiene algo de información de las hormigas pero debemos buscar dónde está esa información para leerla.

2.Agustín: (Hojea el libro y señala las imágenes) un escarabajo, el cuerno, mariposa, mosquito, araña. Acá hay una hormiguita (señala imagen en la página “INTERIOR DE UN HORMIGUERO”).



3. Augusto: Hormiga, hormigas (señala las imágenes).

4. Agustín: Sí, el huevo (señala imagen).

5. Docente: ¿Marcarían esta página para leer sobre las hormigas?

6. Augusto: No.

7. Agustín: ¿No? ¿Sí o no, qué decís?

8. Augusto: Sí.

9. Docente: ¿En algún lado hay algo para leer, hay algo escrito para leer? (señala imágenes).

10. Agustín: Sí, acá (señala inicio de "Hormiga obrera"), acá (señala inicio de "Hormiga reina").

11. Augusto: Acá (señala inicio de "larva"), acá (señala inicio de "túnel").

12. Docente: ¿Y en algún lado podrá decir hormiga?

13. Augusto: "Hormiga", "o" (sonido "o" sostenido). Acá (señala "obrero" en "Hormiga obrera"). Empieza con la "o".

14. Agustín: Y termina con la "a". Pero acá no dice, porque después va la "eme" (señala letra "o" en "obrero" y letra "m" en "Hormiga").

15. Augusto: Ah, sí (lee señalando "Hormiga" en "Hormiga obrera") "hor- hor- hormiga", la "o" y termina con la "a".

16. Docente: Ahora, ¿aquí hablará de las hormigas? (Refiere a otra página del libro con imagen señalada por los niños).

17. Agustín: No, de los abejorros, porque vuelan (señala imágenes de abeja y avispa).

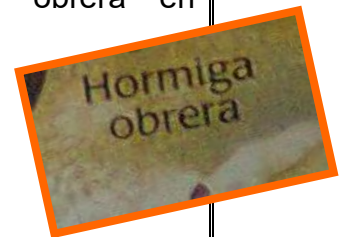
18. Augusto: Acá (señala letra "H" en "HORMIGAS") y acá (señala imagen de hormiga). Acá dice "Hormigas"

(señala "HORMIGAS" en "HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS")

y hasta acá (señala la coma en "HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS").

19. Agustín: No, acá (lee señalando "HOR/ MIGAS/ ABEJAS" alargando sonido de "a" final) "hor- mi- gas".

20. Augusto: Hasta acá (señala la coma en título), acá (señala la coma).



21. Agustín: Ah, sí (lee señalando “HOR/ MI/ GAS”) “hor - mi - gas”.
22. Docente: ¿Están seguros? ¿Cómo se dieron cuenta que ahí dice “hormigas”?
23. Augusto: ¡Vimos! (insiste señalando la coma). Acá (lee señalando “HOR/ MI/ GAS” en “HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS” y se detiene señalando la coma) “hor - mi-gas”.
24. Docente: Ah, muy bien. Eso se llama coma y se usa para escribir. Cuando lo leo no se dice. Y sí, hasta ahí dice “Hormigas”. Les leo (lee señalando cada palabra) “hormigas, abejas y avispas”.
25. Augusto: ¿Y acá? (señala imagen de hormiga y se dirige a la maestra).
26. Docente: “Hormiga” (lee señalando epígrafe de imagen).

En este fragmento los niños inician la búsqueda observando las imágenes. Ante la intervención docente de dónde hay algo para leer, Agustín consulta con su compañero y reparan en partes escritas:

<p>6. Augusto: No.</p> <p>8. Augusto: Sí.</p> <p>11. Augusto: Acá (señala inicio de “larva”), acá (señala inicio de “túnel”).</p>	<p>7. Agustín: ¿No? ¿Sí o no, qué decís?</p> <p>10. Agustín: Sí, acá (señala inicio de “Hormiga obrera”), acá (señala inicio de “Hormiga reina”).</p>	<p>5. Docente: ¿Marcarían esta página para leer sobre las hormigas?</p>
---	---	---

Nuevamente ante la intervención docente de dónde podrá decir “Hormiga”, Augusto aporta información sobre la relación entre cadena oral y cadena escrita en índices iniciales ajustando en partes de la estructura nominal “ hormiga obrera”, la “o” de “obrero”. Agustín brinda información complementaria sobre el índice final “a” de “Hormiga” y argumenta que no dice en “obrero” al descubrir otras partes al interior de la cadena escrita: “la eme”. Ante la entrega de esta nueva información Augusto acuerda con Agustín y vuelve a interpretar la escritura de “Hormiga” ajustando el índice inicial y final de “Hormiga” desde la oralidad:

<p>13. Augusto: “Hormiga”, “o” (sonido “o” sostenido). Acá (señala “obrero” en “Hormiga obrera”). Empieza con la “o”.</p> <p>15. Augusto: Ah, sí (lee señalando “Hormiga” en “Hormiga obrera”) “hor- hor- hormiga”, la “o” y termina con la “a”.</p>	<p>14. Agustín: Y termina con la “a”. Pero acá no dice, porque después va la “eme” (señala letra “o” en “obrero” y letra “m” en “Hormiga”).</p>
--	---

Este intercambio les ha permitido avanzar para resolver el problema de localizar dónde dice “Hormiga”: señalan el orden y el nombre de las letras iniciales y finales estableciendo la relación entre oralidad y escritura y advierten la pertinencia de la “eme” de “hormiga” al interior de la cadena escrita, realizando diferenciaciones cualitativas.

Al seguir explorando el texto, se detienen en otra página. Ante el problema que plantea la docente de señalar si en esa página habrá también información de las hormigas, Agustín argumenta su hipótesis centrándose en las ilustraciones. Augusto brinda información sobre cierta relación entre escritura e imagen y ajusta

la interpretación de lo escrito para argumentar sus ideas señalando la coma en el título, Agustín contraargumenta la interpretación de Augusto ajustando sólo en la escritura del título y Augusto defiende su hipótesis insistiendo en el señalamiento de la coma. Agustín reacomoda su interpretación al observar el señalamiento de su compañero:

<p>18. Augusto: Acá (señala letra “H” en “HORMIGAS”) y acá (señala imagen de hormiga). Acá dice “Hormigas” (señala “HORMIGAS” en “HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS”) y hasta acá (señala la coma en “HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS”).</p>	<p>17. Agustín: No, de los abejorros, porque vuelan (señala imágenes de abeja y avispa).</p> <p>19. Agustín: No, acá (lee señalando “HOR/ MIGAS/ ABEJAS” alargando sonido de “a” final) “hor - mi - gas”.</p>	<p>16. Docente: Ahora, ¿aquí hablará de las hormigas? (Refiere a otra página del libro con imagen señalada por los niños).</p>
--	---	--

Ante la intervención docente de asegurar si efectivamente ahí dice “Hormigas”, Augusto argumenta estableciendo relaciones entre oralidad y escritura y reafirmando la marca de la coma como indicador posible del final de la escritura “Hormigas”:

<p>23. Augusto: ¡Vimos! (insiste señalando la coma). Acá (lee señalando “HOR/MI/ GAS” en “HORMIGAS, ABEJAS Y AVISPAS” y se detiene señalando la coma) “hor - mi- gas”.</p>	<p>22. Docente: ¿Están seguros? ¿Cómo se dieron cuenta que ahí dice “hormigas”?</p>
--	---

En estos intercambios los niños usan la información que se brindan para avanzar en el problema que se les presenta sobre la localización de títulos que refieran a “Hormigas”. Para resolver este problema se centran en un principio en las ilustraciones y establecen relaciones con indicadores del texto: índices cualitativos y otros aspectos del sistema de escritura, por ejemplo la coma, y reacomodan la interpretación de lo leído a través de la pertinencia de las letras y sus sonidos. Estos avances dan cuenta de ciertas transformaciones conceptuales ya que en un principio las imágenes juegan un papel privilegiado y luego descubren que el texto mismo es portador de sentido.

Pareja: Clara y Milagros

<p>1. Docente: Fíjense en qué parte de este libro podemos leer para aprender sobre la tortuga.</p> <p>2. Clara: Y podemos mirar acá, acá dice que animales pueden estar (va a última hoja del libro), todos los que pueden estar. Acá está el índice.</p> <p>3. Milagros: Sí, es el índice.</p>	
---	--

4.Clara: Y podemos fijarnos si en uno que esté la hoja (señala fila de números) está la tortuga.

5.Clara: “Tor - tor“.

6.Milagros: “Torta, torta”, sí; suena con “torta” “tortuga”.

7.Clara: “Tom, tom, tom” (sonido “m” sostenido). Tiene la letra de “Tomás”, “tom” (sonido “m” sostenido).

8.Milagros: ¿Puede estar por acá? (señala primera columna del índice).

9.Clara: Acá sólo hay dos formas de letras, mirá, la “e” (Señala letra “E” inicial en “El león”) y la (silencio) ¿Qué letra es? (señala letra “L” en “La pantera”). “A, a, a” (sonido “a” sostenido).

10.Milagros: Sí, algunos con la “e” y algunos con “ele” (señala letra “L” en “La pantera”).

11.Docente: Qué interesante lo que dicen. Vos decís que todos empiezan con la “e” (señala “El” en “El león”) y otros ¿con la “a”? (señala “a” en “La” de “La pantera”).

12.Milagros: No, con la “a” ¡no!

13.Clara: Algunos con la “e” y algunos con la “ele”.

14.Docente: Claro, miren les voy a leer algunas.

(Lee con señalamiento) “El león, el tigre, el leopardo, la pantera, el elefante, la jirafa”. Acá dice “El” (señala “El” en “El León” y tapa “león”), acá también dice “El” (señala “El” en “El tigre” y tapa “tigre”). Ahora tapo acá (tapa “El” en “El león”) y dice “león” y acá (tapa “El” en “El tigre”) “tigre”.

15.Clara: ¿Y acá? (señala “El elefante”).

16.Docente: “El” (señala “El”). Ahora tapo “El” (tapa “El”) y dice “elefante”. Fíjense si en algunos dice “La tortuga”.

17.Clara: “La, la, la, pla, pla, pla” como “pla”.

18.Milagros: “La, la, la”. No, la “ele” y la “a”.

19.Clara: “Cla, cla, cla”, como “Clara”. Como dos letras mías, “cla”, no “la”, no “cla”, la “ce” y la “a”.

20.Milagros: No, “ele” y “a” (mira el índice).

21.Clara: No, “ce” y “a”.

22.Milagros: Yo estoy buscando, es la “ele” y la “a”
(mira las escrituras del índice y señala “La” en “La foca”).

23.Docente: Fíjense por acá, entre estas que ustedes dicen empiezan con “La”.

24.Clara: Empiezan igual y terminan igual (señala “La tortuga” y “La rana”).

25.Milagros: “To, to”, “tortuga”, con “to”.

26.Clara: Esta me parece que es (señala “La tortuga”) ¿Cuál era? (se dirige a su compañera).

27.Milagros: ¡La tortuga! “To, to”.

28.Clara: La “te” y la “o”. Pero acá me parece que no,
ves me di cuenta que ésta (señala “La foca”),

ésta (señala “La rana”), ésta (señala “La anaconda”) y ésta (señala “La boa”) tienen la misma (señala “La”) pero no está la “to”.

29.Docente: Bueno, seguimos buscando acá entonces. Las voy a ayudar, les tapo acá y les dejo las que empiezan con “La” (tapa “El pingüino”). Fíjense ahora si en alguna puede decir “La tortuga”.

30.Clara: “La, la”.

31.Milagros: Acá (señala “La Tortuga”).

32.Clara: Ahí, “la tortuga” (señala “La tortuga”).

33.Docente: ¿Cómo se dieron cuenta?

34.Clara: Acá está la “to” (señala “to” en “La tortuga”) y acá no (señala letra “r” en “La rana”)

35.Milagros: Acá dice “la” (señala “La” en “La tortuga”) y después “to” (señala “tor” en “La tortuga”).

36.Clara: (Lee y señala Tor / tu / ga) “tor- tu-ga”. Está la “tor” como “torta”. Acá dice “la tortuga” y si tapamos como vos (se dirige a la maestra y tapa “La” en “La tortuga”) dice “lator” (señala “tortuga”). No, no (lee y señala tor / tu / ga) “tor-tu-ga”.

37.Milagros: No, acá dice “La tortuga” (lee con señalamiento continuo en “La tortuga”).

38. Docente: ¿Cómo dice entonces?

Aquí (tapa “tortuga” en “La tortuga”).

39.Milagros: “La”

La foca	40
El pingüino	42
La tortuga	44
La rana	46
La anaconda	48
La boa	50

- 40.Docente: ¿Y ahora? (tapa “La”).
- 41.Clara: “Tortuga”.
- 42.Docente: (Destapa” La”).
- 43.Clara: ¡La tortuga! (lee y señala “La / tortuga”).
- 44.Milagros: Sí, “la tortuga”.
- 45.Docente: Muy bien y ¿dónde podemos buscar sobre la tortuga?
- 46.Clara: En el cuatro y en el cinco.
- 47.Milagros: No, en el cuatro y el cuatro.
- 48.Clara: ¡Acá, acá! (señala imagen de tortugas). Cuatro y cinco (señala número de pie de página).
- 49.Milagros: No, acá. Cuatro y cuatro (señala número de página contigua).
- 50.Clara: A veces te dice un número pero en las dos dice sobre “La tortuga”, en una página son dos del libro.



Clara y Milagros ubican el índice del texto presentado para ajustar la búsqueda sobre el tema. Para localizar “La tortuga” se les presenta el problema de localizar la “to” de “tortuga”, sin reparar aún en el inicio de la estructura nominal “La tortuga”. Clara advierte sobre letras iniciales iguales que aparecen en el índice: la “E” para “El” y la “a” para “La”. Milagros da respuesta a la pregunta de Clara sobre el nombre de la “ele” y señala la letra “L” para “La”:

9.Clara: Acá sólo hay dos formas de letras, mirá, la “e” (señala letra “E” inicial en “El león”) y la (silencio) ¿Qué letra es? (señala letra “L” en “La pantera”). “A, a, a” (sonido “a” sostenido).

10.Milagros: Sí, algunos con la “e” y algunos con “ele” (señala letra “L” en “La pantera”).

Con ayuda de la docente, quien corrobora las ideas de las niñas sobre el inicio de “La” para “La tortuga”, ajustan su búsqueda y comienzan a intercambiar información sobre la relación entre escritura y oralidad para “La”:

<p>17. Clara: “La, la, la, pla, pla, pla” como “pla”.</p> <p>19. Clara: “Cla, cla, cla”, como “Clara”. Como dos letras más, “cla”, no “la”, no “cla”, la “ce” y la “a”.</p> <p>21. Clara: No, “ce” y “a”.</p>	<p>18. Milagros: “La, la, la”. No, la “ele” y la “a”.</p> <p>20. Milagros: No, “ele” y “a” (mira el texto).</p> <p>22. Milagros: Yo estoy buscando, es la “ele” y la “a” (mira las escrituras del índice y señala “La en “La foca”).</p>
---	--

Ante la intervención de la maestra de centrarse en aquellos nombres precedidos por “La”, las niñas ajustan la búsqueda centrándose en las palabras plenas y descartan otros nombres diferentes a “tortuga” a partir del recorte silábico pertinente “to”:

<p>26. Clara: Esta me parece que es (señala “La tortuga”) ¿Cuál era? (se dirige a su compañera).</p> <p>28. Clara: La “te” y la “o”. Pero acá me parece que no, ves me di cuenta que ésta (señala “La foca”), ésta (señala</p>	<p>25. Milagros: “To, to”, “tortuga”, con “to”.</p> <p>27. Milagros: ¡La tortuga! “To, to”</p>
--	--

<p>“La rana”), ésta (señala “La anaconda”) y ésta (señala “La boa”) tienen la misma (señala “La”) pero no está la “to”.</p>	
---	--

Para fundamentar, ambas niñas se proveen información complementaria. Clara señala diferenciaciones entre escrituras para argumentar su interpretación y Milagros argumenta sobre la pertinencia de las letras y sus sonidos:

<p>34.Clara: Acá está la “to” (señala “to” en “La tortuga”) y acá no (señala letra “r” en “La rana”).</p> <p>36.Clara: (Lee y señala Tor / tu / ga) “tor- tu-ga”. Está la “tor” como “torta”. Acá dice “la tortuga” y si tapamos como vos (se dirige a la maestra y tapa “La” en “La tortuga”) dice “lator” (señala “tortuga”). No, no (lee y señala tor / tu / ga) “tor-tu-ga”.</p>	<p>35.Milagros: Acá dice “la” (señala “La” en “La tortuga”) y después “to” (señala “tor” en “La tortuga”).</p> <p>37.Milagros: No, acá dice “La tortuga” (lee con señalamiento continuo en “La tortuga”).</p>
---	---

Al finalizar la búsqueda señalan las páginas en dónde se puede leer información de “La tortuga” e intercambian saberes sobre la posible organización del texto:

<p>48.Clara: ¡Acá, acá! (señala imagen de tortugas). Cuatro y cinco (señala número de pie de página).</p>	<p>49.Milagros: No, acá. Cuatro y cuatro</p>
---	--

50. Clara: A veces te dice un número pero en las dos dice sobre “La tortuga”, en una página son dos del libro.	(señala número de página contigua).
--	-------------------------------------

Clara y Milagros localizan juntas el índice del texto, circunscribiendo el sector que necesitan para localizar dónde dice “La tortuga”. Las niñas anticipan rápidamente que la información buscada está en determinada parte del texto (el índice), ponen en juego sus conocimientos sobre el género y toman indicadores del texto, aquellos que les resultan observables, para confirmar sus predicciones: en alguna parte de ese índice encontrarán dónde leer sobre “La tortuga”.

En sus intercambios se brindan información complementaria para verificar o rectificar lo anticipado guiándose por indicios cualitativos: comparan escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes, ajustan sus previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en la escritura no sobren ni falten letras que no puedan ser interpretadas.

6.3. Situación 3: Puesta en común

Una vez seleccionado el material, se reúne nuevamente a los niños para compartir hallazgos, intercambiar estrategias de búsqueda y socializar los conocimientos.

En este ejemplo veremos cómo se comparten estrategias de búsqueda para localizar una información específica, al tiempo que se intercambian saberes sobre la información buscada.

Ante la intervención de la maestra quien propone compartir lo encontrado en los textos, Clara y Milagros cuentan a sus compañeros lo que encontraron:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Clara: Buscamos información sobre la tortuga terrestre. 2. Milagros: Buscamos acá (sostiene el libro y abre en páginas 44 y 45 de “La tortuga”). 3. Clara: Poné el índice (se dirige a Milagros). 4. Milagros: (Sigue mostrando la página de “La tortuga”). 5. Clara: Poné el índice, dale, acá (corre las páginas). |
|---|

6. Milagros: Sí, sí, esperá (busca el índice).
7. Clara: Ahí (señala el índice).
8. Milagros: (Vuelve a la página de "La tortuga").
9. Clara: Bueno (explica a sus compañeros) "Las tortugas cuando son chiquitas no se van, las grandes o las gigantes como ésta (señala imagen de tortuga más grande), sí. ¿No? ¿Cómo ésta y ésta?" (Se dirige a Milagros señalando las ilustraciones de tortugas).
10. Milagros: Sí, ésta sí (señala imagen de tortuga marítima más grande).
11. Docente: ¿Y cómo encontraron, qué hicieron para encontrar esa información de la tortuga?
12. Clara: Buscamos en el índice y encontramos en esta parte (señala el índice) y encontramos que estaba "La Tortuga" en la página 44 (señala en índice "La Tortuga" y el número "44").
13. Milagros: (Lee y señala) "La tortuga".
14. Clara: Como el cuento de "Lucas" ¿Cómo era Guadi? (Se dirige a una compañera).
15. Docente: Claro, ustedes tuvieron un problema, cuéntenle a los compañeros.
16. Clara: No sabíamos. No, no, no podíamos encontrar dónde decía "La Tortuga".
17. Milagros: Sí, decía "El", "e" y "ele".
18. Clara: No me acuerdo.
19. Docente: Miren decía, les leo (lee índice) "El tigre, el león, la pantera, la foca, la jirafa" y tuvieron que buscar por acá, hasta encontrar "La tortuga".
20. Clara: Sí, no podíamos encontrar, estaba acá (señala en índice "La tortuga").
21. Docente: Claro, pero lo encontraron muy bien. Pero acá tuvieron otro problema con estos dos libros (muestra "LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA" y "Manuelita ¿dónde vas?"). ¿Estos los conocen ustedes? (Se dirige al grupo total de alumnos).
22. Varios niños: ¡Sí! "La tortuga Manuelita".
23. Docente: ¿Y este? (muestra el texto "LUCAS Y UNA TORTA DE TORTUGA").
24. Varios niños: ¡"Lucas"!

- 25.Docente: Sí, “Lucas y una torta de tortuga”. Pero para buscar información ¿dónde buscarían mejor? Para aprender sobre las tortugas, cómo viven, nacen.
- 26.Varios niños: ¡En ese! (señalan el libro “ANIMALES SALVAJES”).
- 27.Guadalupe: ¡No, en esos no! (señala los cuentos) porque esos son cuentos, no son información (señala “ANIMALES SALVAJES”).

En este breve intercambio colectivo, Clara y Milagros cuentan a sus compañeros la información que encontraron sobre “La tortuga” y aquella relativa a los quehaceres del lector, en este caso la búsqueda específica en función del índice. Comparten sus problemas y las formas de resolverlos al mostrar cómo exploraron y reconocieron la organización de un tipo de índice, y cómo se apoyaron en el conocimiento de determinadas marcas gráficas que no son letras (los números de las páginas) para hallar lo que buscaban.

Asimismo, durante la puesta en común la docente continúa interviniendo para seleccionar los aspectos sobre los cuales reflexionar, orientar los intercambios entre los niños, recuperar los conocimientos que circularon en los grupos y favorecer la construcción de un sentido compartido de los textos.

Al finalizar la lectura en pequeños grupos se comparten los hallazgos. La docente promueve que los niños comiencen a advertir que hay otras formas de resolver los problemas además de la propia.

7. Conclusiones

El trabajo en grupos significa establecer ciertas condiciones de enseñanza para que los sujetos involucrados - alumnos- se conozcan y coordinen diferentes puntos de vista y se confronten distintas hipótesis; estas confrontaciones se ligarían a las posibles interpretaciones que los sujetos realizan en sus procesos de lectura (Lerner, 1997)

El propósito de este trabajo fue, como señalamos en la introducción, analizar la interacción entre pares en **situaciones de lectura de búsqueda de información general y de localización específica de textos informativos de Ciencias Naturales**. Intentamos identificar y caracterizar aquellos problemas que van resolviendo los niños en los actos de lectura, las informaciones que surgen en los intercambios y cómo esos intercambios los pueden ayudar a avanzar en sus procesos de interpretación.

Hemos organizado estas conclusiones retomando los datos analizados en el apartado “Análisis de situaciones didácticas planteadas a los niños” y estableciendo posibles relaciones con los interrogantes que guiaron nuestro trabajo.

Uno de los interrogantes que nos planteamos fue **¿Qué problemas de lectura resuelven los niños cuando la tarea es cooperativa?**

Encontramos que los niños van resolviendo diferentes problemas al enfrentarse a los textos con determinados propósitos. En las situaciones de lectura que planteamos nos referimos a localizar dónde se puede buscar y leer una información determinada para saber más sobre un tema de interés (en estas situaciones sobre las hormigas y las tortugas terrestres). Estos problemas refieren generalmente a: qué textos sirven o resultan adecuados para leer una información

determinada, dónde dice lo que se está buscando, cómo ubicar la información relativa a ese tema sin leer todo el texto, qué dice en ciertas partes del texto.

En este contexto también nos preguntamos:

- a) Cómo se dan y entregan información para resolver tales problemas.
- b) Cómo argumentan para resolverlos.
- c) De qué manera estos intercambios los ayudan a avanzar en la lectura por sí mismo.

a) ¿Cómo se dan y entregan información para resolver tales problemas?

Los niños intercambian información de diferente naturaleza a través de preguntas y respuestas y aportan información complementaria para afirmar o rechazar sus anticipaciones sobre lo escrito y llegar a un acuerdo común.

A fin de categorizar estos tipos de intercambios en situaciones de lectura y como ya señalamos, tomamos como referencia los antecedentes de Teberosky (1982) sobre “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”.

Concluimos entonces que los intercambios que se producen entre los niños, en actos de lectura, refieren preferentemente a:

- Pedidos de información sobre: pertinencia de las letras, sus sonidos y el orden en la cadena gráfica.
- Entrega de información ante ideas contradictorias o respondiendo a pedidos y/o información complementaria referidas a: indicadores cualitativos y/o cuantitativos de la escritura, letras conocidas, otras escrituras conocidas (nombre propio), nombre de las letras, relación fonema - grafema y recortes silábicos de la cadena escrita.
- Opiniones críticas y correcciones, que aparecen generalmente, como argumentos en una discusión o como justificaciones de lo leído referidas a: relaciones entre cadena oral y cadena escrita coordinando letras y recortes silábicos pertinentes; indicadores iniciales / finales y al interior de la cadena escrita; diferenciaciones entre escrituras; relaciones entre familias de palabras; características del género, subgénero y datos paratextuales; relación imagen - texto ; relación en otras marcas diferentes a las letras , la coma, como indicador de organización del texto.

b) ¿Cómo argumentan para resolverlos?

Los niños argumentan sus intercambios en función de sus saberes y la relación con datos del texto y del contexto. Así encontramos que ajustan datos del texto en función del propósito de lectura, establecen relaciones entre texto e imagen, buscan indicadores iniciales y finales de lo escrito, reparan en partes menores de la escritura, se centran en relaciones entre oralidad y escritura y en otras marcas del sistema de escritura (signos de puntuación). En las situaciones analizadas, observamos que los niños fundamentan sus anticipaciones, las corroboran y/o rectifican buscando continuamente información en el texto y estableciendo relaciones con el contexto (gráfico y verbal) y sus saberes del mundo en general.

c) ¿De qué manera estos intercambios los ayudan a avanzar en la lectura por sí mismos?

Creemos que estos intercambios los ayudan a avanzar en su lectura en tanto se descubren nuevos aspectos de la lengua escrita y del sistema de escritura. Se aproximan a interpretaciones más ajustadas coordinando nueva información, descartando y/o afirmando ideas iniciales pero considerando la nueva información brindada por el compañero. Pueden avanzar en la reflexión y en la comprensión del uso y funcionamiento del sistema de escritura. Comparten estrategias de búsqueda y formas de anticipar lo que dice un texto reparando en diferentes partes del mismo (epígrafes, títulos, subtítulos, índices). Ejercen las prácticas del lector según el sentido de la lectura y comparten significados de lo escrito.

Podemos señalar que los intercambios facilitan la toma de conciencia por parte de los niños de las respuestas distintas a las propias y los descentran de su respuesta individual (con conflicto socio- cognitivo o puntos de vista divergentes).

Esto, creemos, los ayuda a avanzar en sus interpretaciones de lo leído; en la naturaleza y función del sistema de escritura y en la adquisición de particularidades del lenguaje escrito específico de los textos de Ciencias Naturales.

Advertimos también que para que estas interacciones resulten posibles se dan ciertas condiciones didácticas. **¿Cuáles son las condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibilitan una fructífera interacción social dentro del aula?**

Para promover interacciones fecundas entre los alumnos y con los soportes y materiales propios de la cultura escrita, las situaciones de lectura se pueden organizar de distinta manera. En los casos analizados observamos diferentes equipos integrados por niños de niveles próximos que resuelven problemas diferentes dentro de un mismo campo. Todos leen diferentes textos en torno a un tema compartido y el trabajo se resuelve en el interior de cada grupo, con mayor o menor intervención del docente.

En relación a las **condiciones didácticas** destacamos:

- **Planificar situaciones didácticas de lectura en pequeños grupos**, preferentemente en parejas, alternando momentos de exploración tanto de búsqueda general como de localización específica posibilita que los alumnos se acerquen a una construcción conjunta en tanto y en cuanto exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda (Martí, 1997).

En los casos analizados se aprecia que los niños establecen interrelaciones entre algunos textos, que los intercambios son “habituales” en tanto se han previsto a lo largo del año variadas situaciones de trabajo en pequeños grupos donde se otorga a los niños la posibilidad de ejercer los quehaceres del lector: opinar sobre lo leído, comentar y discutir con un par sobre determinada información, fundamentar sus argumentaciones, releer para resolver contradicciones o dudas, relacionar el texto con información que ya tenían acerca del tema, buscar en el texto un fragmento para confirmar o rechazar sus hipótesis, resolver el significado de una palabra por el contexto o por su etimología, plantearse interrogantes para abordar la lectura de otro texto.

- **Los propósitos comunicativos** que orientan la búsqueda, en nuestro caso, buscar para saber más sobre determinados animales, resulta otra condición necesaria. Los niños deben saber qué buscar y para qué, es decir, el lector debe disponer de intereses que lo conduzcan a la lectura (Lerner, 2002). El propósito del lector orienta la búsqueda y las diferentes formas de enfrentarse a los textos según sus conocimientos.

El docente debe procurar generar condiciones didácticas para instalar un propósito para la lectura –que no lean para satisfacer el deseo del maestro– que favorezca su involucramiento en la actividad propuesta y la formación de lectores autónomos. Se interpreta que, para leer textos del área, dichas condiciones deberían estar concebidas desde una perspectiva disciplinar de manera que, con anterioridad al trabajo con el texto, los alumnos tengan preguntas “genuinas o propias” sobre el contenido que en él se desarrolla. Instalar ese propósito lector requiere entonces una reflexión dentro de la problemática disciplinar (Espinoza, 2006, p.14)

- **Las intervenciones docentes** se interrelacionan con estas condiciones al facilitar que los niños asuman su responsabilidad como lectores delegando el lugar que les corresponde para la interpretación de los textos abordados. Estas intervenciones pensadas en función de plantear nuevos problemas o desafíos a los alumnos, permiten elaborar conocimientos nuevos teniendo en cuenta sus propias conceptualizaciones y dándoles la oportunidad de poder intercambiarlas con las de sus compañeros como con la información que la docente brinda. En algunos momentos, la docente, a través de sus intervenciones proporciona pistas, lee algún párrafo para descartar las ilustraciones que no siempre refieren al tema buscado, cuestiona algún hallazgo introduciendo contradicciones, convalida ciertas respuestas para que los niños puedan estar seguros, interviene acompañando los actos de lectura como proceso complejo de coordinación de información de diferente naturaleza.

Para favorecer la interacción entre grupos de alumnos nos aproximamos a la idea de que la docente- por ser la autoridad pedagógica en la clase y al interactuar en las situaciones de enseñanza con sus alumnos- advierte qué grupos podrían trabajar juntos para una fructífera colaboración intelectual. Esto supone considerar

que los niños necesitan tiempos de trabajo grupal en donde asuman la responsabilidad de buscar soluciones a los problemas planteados. No se trata solo de ubicarlos juntos, sino de que puedan establecer interrelaciones entre ellos que les permitan avanzar hacia una resolución conjunta ya que es la intersubjetividad la que posibilita objetivar mejor el conocimiento.

- **La selección de textos** en torno a textos de circulación social nos parece una condición fundamental en función de los contenidos y propósitos que orientan la tarea. La lectura de textos informativos ocupa un lugar prestigioso como herramienta para acceder al conocimiento específico; los niños aprenden no sólo el saber disciplinar si no también ciertas características del tipo de texto, del discurso particular que se comunica, de ciertas particularidades del lenguaje escrito, de la organización particular del conocimiento en los textos informativos. El texto no sólo se visualiza como fuente de información para que los alumnos contrasten, amplíen o modifiquen sus concepciones sino, fundamentalmente, para que participen del discurso que se elabora en ciencias, es decir del lenguaje específico de este tipo de conocimiento, que al decir de J. Lemke (1997) se parece más al escrito que al habla (Espinoza, 2006).

Por último, si consideramos que la interacción entre niños es un factor clave en la construcción social del conocimiento, uno de los aspectos centrales a considerar en las condiciones didácticas es: **¿Cómo organizar las parejas o pequeños grupos de trabajo en la clase a fin de que todos los niños cooperen?**

En la conformación de grupos resulta didácticamente válido tomar indicadores de los diferentes niveles de conceptualización de la escritura, sin embargo sabemos que resulta difícil utilizar un único criterio dada la diversidad de conocimientos que circulan en el aula; estas diferencias bien podrían ser tomadas como ventaja pedagógica y no como obstáculo para propiciar la interacción.

Consideramos que si bien en todo proceso de aprendizaje la interacción es un principio constitutivo del mismo, ésta se ve favorecida en el aula al posibilitar el desarrollo de las voces de los niños, sus ideas y formas de comunicarse y relacionarse tanto entre sí como con el objeto de conocimiento.

Para favorecer la lectura cooperativa hemos sostenido que los niños se agrupan según sus posibilidades lectoras: si bien la mayoría de los niños, en sus procesos de lectura, establecen significados centrándose en las relaciones con la imagen; sabemos que se van aproximando a aspectos cuanti y/o cualitativos de la escritura, y que van ajustando su interpretación en función de los datos del texto y del contexto.

En forma simultánea consideramos fundamental que los niños se agrupen a fin de que ambos puedan exponer sus puntos de vista sin ejercer autoridad uno sobre el otro.

Webb sostiene un factor didáctico para favorecer las ayudas entre alumnos: es necesario que los alumnos se conozcan mejor y puedan aportarse mutuamente aquello que necesitan (...), es decir que sean capaces de explicar a otros, de proporcionar detalles o de demostrar algo en función del objeto de conocimiento que se está construyendo (Baudrit, 2012, p.17)

A modo de cierre, creemos que el breve análisis de estos intercambios colaboraría a sostener, tal como lo advertimos en la introducción de este trabajo, que la interacción entre pares es una situación privilegiada que permite y facilita la socialización de los conocimientos.

La discusión entre pares proporciona objetivación y críticas del propio pensamiento; en interacción los niños discuten sus ideas, llegan o no a acuerdos, incorporan acciones desarrolladas por el par, comparten estrategias... en un proceso de colaboración intelectual que les posibilita progresar en sus actos de lectura.

8. Referencias Bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005): "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, Nº 3, pp. 22-31. Buenos Aires, Argentina.
- Baudrit, A. (2012) *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea, S.A. De Ediciones, Madrid.
- Castedo, M. (1999) "Saber para leer o leer para saber". En: Castedo, M; Siro, A. y Molinari, C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castedo, M. (coord.); Molinari, C.; Torres, M.; Siro, A. (2001) *Nivel Inicial. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Castedo, M. (2003) "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". En: Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional 1995-2003. Cinvestav, México.
- Castedo, M.; Cuter, M.E.; Benvegnú, M.A.; Dib, J.; Perelman, P.; Rubalcaba, M.; Corral, A. y Paione, A. (2007). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del lenguaje*. La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M. (2010); Coord. Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria. Primer ciclo: Paione, A. (responsable de ciclo), Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. Segundo ciclo: Rubalcaba, M. (responsable de ciclo), Bannon, M.; Carli, C.; Lichtmann, V.; Ortiz, P. *Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas plurigrado. Material para el docente. Programa de Educación para el*

desarrollo rural e islas. Dirección de Educación Primaria. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

- Castorina, J. A. (2001) "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En: Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J.A.; Lenzi, A., y Litwin, E. *Debates constructivistas*. Aique: Bs. As.

- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño curricular de Educación Inicial*. Dirección Provincial de Educación Inicial.

- Espinoza, A. (2006) "La especificidad de las situaciones de lectura en Naturales". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 27 N° 1, pp. 6-16. Buenos Aires, Argentina.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

- Ferreiro, E. (1982) "Las relaciones entre el texto y la imagen". En: Ferreiro, E.; Gómez Palacios, M. y colabs. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México, DGEE, SEP-OEA.

- Garralón, A. (2006) "Taller libro informativo: qué, cómo y cuándo". En: *Educación y Biblioteca* Nro. 147.

- Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Dir.), *Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo [Interacting and learning: Challenges and social regulations in cognitive development]*, (pp.23-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: Algunas consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.

- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires; Santillana.

- Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M.; Lerner, D. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.

- Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lorente, E.; Lobello, S. y Natali, N. (1996-1997): *Documentos de actualización curricular N° 2*. Lengua. Primer Ciclo. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1998) “Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular”. En: *La escuela y la formación de lectores y escritores*. Textos en Contexto 4. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Lerner, D. y otros (1999), *Pre Diseño Curricular para La educación General Básica. Marco general*, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección Currícula; pp. 82-98.
- Lerner, D (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002) “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 23, N° 3, pp. 6-17. Buenos Aires, Argentina.
- Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. IICE.
- Martí, E. (1997). “Trabajamos juntos cuando.....”. Cuadernos de Pedagogía, N° 255, pp. 54-58.
- Molinari, C.; Tarrío, M.; Santoro, M. (1997) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento N° 1/97. Dirección de Educación Primaria. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Molinari, C. (1999) “La intervención docente en la alfabetización inicial”. En: Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Molinari, C. (2000) “Leer y escribir en el jardín de infantes”. En: Kaufman A.M.; Comp. *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Molinari, C. (2003) “Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en situaciones de estudio”.

En: *Quehacer Educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio*. Edición Especial. Montevideo. Año XII, N°57, pp. 74-83.

- Molinari, C. y Castedo, M. (2008) Coords. *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Serie desarrollo curricular. La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

- Molinari, C. y Brena, G. (2008) "Intervención Docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema". En: *Enredarnos N° 1- Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial/ Red de Educación Inclusiva*. Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, pp. 27-48.

- Nemirovsky, M. (1998) "El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción". En: *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura N° 17*. Barcelona, Graó.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

-Nemirovsky, M. (2003) Coord. *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños?* Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

-Perazzo, M. (2002) "Enseñar ciencias naturales en el nivel inicial". En: *Orientaciones didácticas para el nivel inicial-1ª parte*-Documentos de la revista de Educación. Serie Desarrollo curricular N° 1. DGCyE / Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid. Visor

- Piaget, J. y García, R. (1982) *Psicogénesis e Historia de la ciencia*. México. Siglo XXI.

- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona.

-Teberosky, A. (1982) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México Siglo XXI.

-Teberosky, A. (1984) "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 5, N° 4, pp.4-13. Buenos Aires, Argentina.

- Teberosky, A. (1990) "El lenguaje escrito y la alfabetización". En: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 11, N° 3, pp. 5-15. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/andel/10469/1266>.
- Wallace, Y. (2012) *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>.