

NIVEL PRIMARIO 2017

Tercera Jornada Institucional

Anexo 1. Área: Lengua y Literatura

Leer Literatura en la Escuela Primaria

Presentación

La formación de lectores en la escuela requiere que las aulas se constituyan en verdaderas comunidades lectoras, para ello es preciso que se lean muchos y variados textos. Además de leer de las diversas maneras en que pueden hacerse (en silencio, en voz alta, por parte de los chicos, por el docente y/u otros adultos, por elección del maestro, por elección de los chicos, entre otras), algo más debe suceder en el aula para que las voces de los chicos y maestros, sus pensamientos, sus saberes, sus emociones, se entretrejan, se entramen entre sí y con los textos.

Esta forma de abordar la lectura en general y la lectura literaria en particular, se expresa en los Materiales Curriculares para la Educación Primaria, Provincia de La Pampa, Lengua y Literatura (2015:29).

La participación frecuente en situaciones de lectura compartida con los pares, el docente y otros adultos, de textos literarios.

Cabe preguntarnos entonces por aquellas estrategias, que favorecen la construcción del sentido de los textos.

Básicamente la conversación sobre lo que se lee, en la medida en que los intercambios permiten ampliar lo que cada uno piensa. En estas conversaciones, el maestro va abriendo posibilidades para que los chicos no solo expresen lo que piensan, sino también lo justifiquen “texto en mano”.

Las propuestas que ponen en foco la conversación en el aula, a partir de la lectura de literatura resultan apropiadas para establecer puentes entre la recepción individual y la

recepción en comunión con otros, para compartir las muchas entradas que permite el universo literario. La escuela es el contexto de relación donde no solo se tiende ese puente; sino también, se ayuda a cruzarlo.

Objetivos

- ✓ Analizar el propósito y la potencia de algunas intervenciones didácticas antes, durante y después de la lectura.
- ✓ Planificar con los colegas, la lectura de un texto literario narrativo poniendo en juego algunas de las estrategias analizadas.
- ✓ Reconocer los acuerdos didácticos ya construidos, para ampliarlos con los aportes de esta jornada.

Aspectos organizativos

En un primer momento se propone recuperar las intervenciones didácticas que realizan habitualmente para favorecer la interacción entre los lectores y el texto. Con este propósito se analizarán fragmentos de textos literarios, registros de clases y algunos aportes bibliográficos teniendo en cuenta los tres momentos de lectura.

Actividad 1

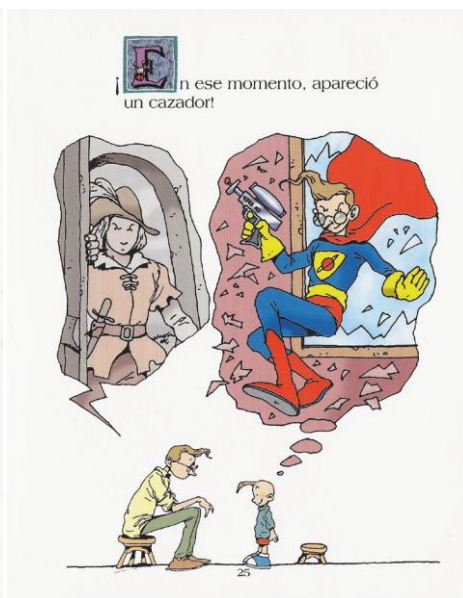
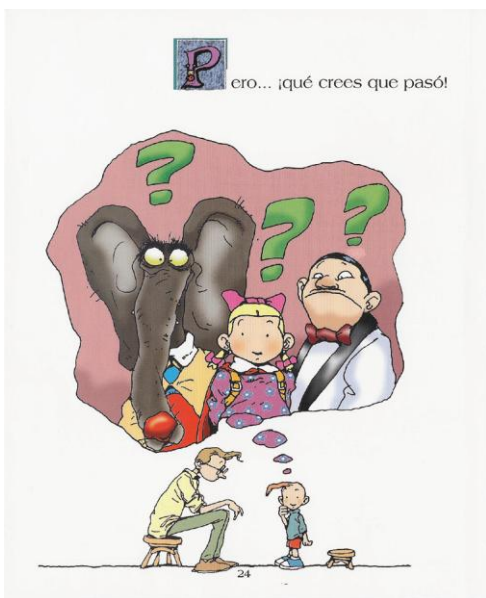
Leer implica en primer lugar la presencia de un lector activo que tiene un propósito de lectura, y en función de él procesa y examina el texto. La construcción del significado de un mismo texto, no siempre es idéntica en cada uno de los lectores, ya que esa interpretación depende de diversos factores: el lector pone en juego los conocimientos (del mundo, de la lengua, de los textos) para reconocer lo que el texto dice y para reponer lo que el texto deja implícito. Esto tiene varias implicancias, por un lado (y esto es lo que se muestra en las imágenes), dos lectores con distintos saberes construirán distintas representaciones del significado del texto; por el otro, si un lector se enfrenta a un texto sin tener los conocimientos que ese texto presupone, su comprensión será menos lograda.

Justamente por ello, es importante que los lectores hablen y vuelvan al texto para justificar opiniones, para discutir la validez de las interpretaciones divergentes basándose siempre en los índices provistos por el texto, para expresar sus emociones, para releer los fragmentos que más les gustaron, ya que no se trata, en definitiva, de descubrir qué quiso decir el autor o no quiso decir alguien al escribir, sino entablar un diálogo con un texto y

hacerlo hablar como resultado de nuestra interpelación. El sentido no está inscripto en el texto, sino que ha de ser producido.

Ahora, les proponemos la lectura de algunas páginas del libro de Luis Pescetti *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*.

Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge), de Luis Pescetti



Preguntas para el análisis

¿Qué ideas en relación con la lectura les evocan las imágenes? ¿Cómo se puede explicar la diferencia entre lo que imagina el papá y lo que imagina Jorge, a partir de lo que dice el texto? ¿Recuerdan en su propia experiencia docente alguna situación similar?

A continuación, presentamos un texto que refiere a la lectura de literatura. Puede aportarles en el momento de compartir las reflexiones sobre el texto de Pescetti.

Umberto Eco en *Lector in fábula* (1987:76) afirma que el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...] En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar.

Agregamos otras preguntas para poner en relación los textos anteriores

¿Cuál es la explicación que ofrece Eco, desde la teoría literaria, para la situación de lectura que se muestra en los fragmentos de *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*? ¿Cuál de los dos lectores rellena los intersticios del texto de manera más parecida a la versión tradicional del cuento (la de Perrault, por ejemplo)?

En el Anexo: **Para seguir leyendo** se encuentran los textos 1 y 2 con algunas preguntas, que permiten ampliar lo leído.

Actividad 2

En esta parte de la jornada, se hará hincapié en las estrategias didácticas que permiten favorecer la comprensión de textos literarios narrativos, a partir de promover la interacción con el texto y con los otros lectores antes, durante y después de la lectura propiamente dicha.

Después de compartir la lectura de Cirianni les proponemos algunas consignas de trabajo, para continuar con el tema.

“Entre líneas nacen las lecturas [...]. Pero no se nace entrelineando, si nos permiten la expresión. Nos fortalecemos en este modo de bucear en los escritos en la medida en que la práctica de la lectura se renueva en lo cotidiano, crece como un tejido conjuntivo –diría Pavese- y se disfruta en descubrimientos que siempre tienen algo de evidencia y algo de suposición.

La lectura es un pajar lleno de agujas. No es fácil encontrarlas, pero tampoco es imposible.”

Gerardo Cirianni, *Lecturas para comprender la comprensión* (mimeo)

¿Qué significa “prepararse para leer”? ¿Sobre qué aspectos del cuento de Pescetti habría que trabajar previamente para favorecer la interpretación?

Cuando el docente planifica conversaciones alrededor de un texto, podría tener en cuenta:

- ✓ El autor (biografía y otras obras).
- ✓ Las características del género literario.
- ✓ El tema y su vinculación con otros textos.
- ✓ Algunas palabras y expresiones que resultan significativas como “indicios” del texto.
- ✓ La construcción del texto en conjunción imagen y palabra.

Actividad 2. A

Ahora, les proponemos leer los siguientes fragmentos de registros¹ de conversaciones ocurridas **antes de la lectura de un cuento** y con posterioridad resolver las consignas que figuran a continuación.

Registro 1

Maestra: Bueno, nosotros venimos leyendo este libro, y vimos que cada capítulo toma un color. Hoy vamos a leer el segundo cuento de *Sucedió en colores*. Fíjense en el índice, ¿cuál es?

(Flavia, 3er grado)



¹ Los registros fueron tomados por María del Pilar Gaspar y Mara Bannon.

Registro 2

Hoy elegí para leerles “*Los músicos de Bremen*” [...]

Los hermanos Grimm no son argentinos, son alemanes.

Y estos hermanos escribieron un montón de

cuentos, pero esos cuentos los contaba la gente y

lo único que ellos hacían era escuchar a la gente, y

ellos los escribieron. Acá tengo otro libro, Todos los

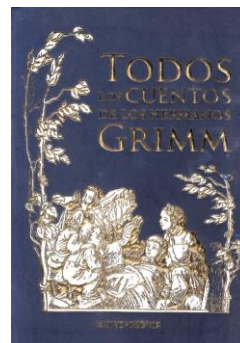
cuentos de los hermanos Grimm, 210 cuentos hay

en este libro, así que los hermanos Grimm son unos

escritores muy famosos que escribieron cualquier cantidad de cuentos para niños. Dentro

de esos cuentos están “*Cenicienta*”, “*Caperucita Roja*”, un montón de cuentos que

ustedes conocen. Vamos a leer, entonces, “*Los músicos de Bremen*”.



(Wilfredo, plurigrado)

Registro 3

Maestra: A ver, necesito que todos escuchen, que

se relajen, que se queden quietos, que no hagan

ruido, así podemos escuchar bien el cuento. A ver,

nos ponemos cómodos. El cuento se llama “*El*

rapto”, y empieza así:

A: ¡En tercero!

A: Lo leímos.

Maestra: ¿Sí?

A: Sí.

Maestra: Bueno, pero ahora...

A: Yo no me acuerdo.

A: Hace mucho.

A: Pero igual, contalo.

Maestra: Bueno, está bien, ¿pero saben lo que tiene de bueno esto que les voy a leer ahora?



Puede ser que lo conozcan algunos, que lo hayan escuchado otra vez, pero ahora en lo que quiero que nos focalicemos es de qué manera cada uno de los personajes cuenta su historia.

(Marita, 4º grado)

Registro 4

Maestra: Bueno, hoy traje para leerles otra fábula.

A: De animales.

M: Sí, de animales. Dos animales muy chiquitos son estos: una hormiga y una cigarra. ¿Ustedes saben qué comen?

A: Plantas.

A: Pasto.

M: Muy bien, comen pasto, hojitas, plantas... ¿Y en qué época del año en el campo, en los jardines hay mucho pastito, hojitas verdes?

A: En primavera.

M: Sí, ¿y en el verano? ¿Hay pastito verde, plantas?

A: ¡Síííí!

M: ¿Y qué pasa en el otoño, en el invierno?

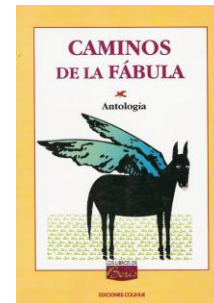
A: Hace frío.

M: ¿Y las hojas?

A: Se secan.

A: Se caen.

M: Así es... Bueno: ¿leemos?



(Mara, 5º grado)

Registro 5

La maestra se dispone a leer *Gorila*, de Anthony Browne. Es un libro-álbum protagonizado por una nena a la que le encantan los gorilas y para su cumpleaños le pide uno de regalo a su papá (que siempre está demasiado ocupado como para hacer cosas con ella).

La docente muestra la tapa e invita a los chicos a imaginar la historia.

A 1: Un mono.

A 2: ¡No! Un gorila.

M: A ver, ¿quién lee el título?

A 1: Es lo mismo, los monos y los gorilas... los gorilas son monos.

A (varios): ¡Gorila!

M: Muy bien, el título dice "Gorila"

A 2: No es lo mismo un mono que un gorila.

A 3: Están los chimpancés también.

A2: Los chimpancés son más pequeños, y tienen las orejas así.

M: ¿Saben qué? Ahora vamos a leer el cuento y después podemos buscar más información sobre los gorilas, los monos...

A3: Los chimpancés.

M: Sí, también.

(Sol, 2º grado)

Preguntas para el análisis

¿Qué finalidad tienen las intervenciones del docente en cada uno de los registros anteriores?

- ✓ Enmarcar la lectura en una secuencia didáctica.
- ✓ Activar conocimientos de los chicos en relación con el mundo representado en el cuento.
- ✓ Ofrecer datos relacionados con el contexto de producción del cuento.
- ✓ Explicitar el propósito de la lectura.
- ✓ Otros:

Cecilia Bajour en *La conversación literaria como situación de enseñanza* (2010) recupera la importancia acerca de los modos de entrar a los textos literarios.

“[...] la preparación del encuentro de lectura implica en principio imaginar unos modos particulares de entrar, de presentar los textos, de afinar el oído y la mirada de los lectores hacia una lectura aguda y alerta. Por tal razón no existe una fórmula única para entrar a los textos. No siempre es necesaria la propuesta de hacer previsiones acerca de lo que sugiere la tapa de un libro, por ejemplo. Si se lo hace mecánicamente para todos los textos, puede convertirse en una consigna vacía, sobre todo en los casos en los que sin el conocimiento de lo que ocurre en el libro las hipótesis ruedan en el aire sin sentidos posibles donde anclar, entonces se habilita el “vale todo”. En algunos casos, por ejemplo en aquellos donde la historia contada desborda el interior del libro y hay huellas significativas de la materia narrativa en la tapa o en las guardas, las preguntas anticipatorias tienen su razón de ser. Pero esto no es necesariamente válido para todos los libros.

Los modos particulares de entrar a los textos pueden partir de lo que sugieren algunas claves de cada libro o de algún aspecto que se quiere destacar o en el que se quiere intervenir para la construcción de saberes literarios.”

Preguntas para ahondar en el análisis

Volviendo a las situaciones anteriores, ¿consideran necesario promover una conversación antes de comenzar la lectura de esos cuentos? ¿Les parece que todas las intervenciones registradas son pertinentes? ¿Cuál(es) sí, cual(es) no, por qué?

En el Anexo: ***Para seguir leyendo*** se encuentra el Texto 3 y algunas preguntas, que permiten ampliar lo leído.

Actividad 2. B

En este momento de la jornada se ahondará en las conversaciones ocurridas **durante la lectura de un cuento.**

La lectura interrumpida o dialógica busca colaborar con la comprensión de un texto a partir de:

- ✓ Recuperar el hilo de lo leído.
- ✓ Inferir el significado de alguna palabra o expresión clave.

- ✓ Reponer información implícita.
- ✓ Establecer relaciones entre las motivaciones de los personajes y sus acciones, entre otras razones.

Ahora les proponemos leer los siguientes fragmentos de registros² de conversaciones ocurridas durante la lectura de un cuento y resolver las consignas que figuran a continuación. Aclaración: las partes señaladas en negrita son las que figuran en el cuento original y fueron leídas (y no “dichas”).

Registro 6

En una escena de lectura de *Sucedió en colores*, de Liliana Bodoc.

Maestra: **Los animales se miraron en silencio, El oso irguió su cuerpo enorme, y comenzó a soltar espuma por la boca. El lobo se paró con las patas abiertas y arqueó el lomo. Su hocico chorreaba colmillos. El gran oso...** ¿Es verdad que chorreaba colmillos?

A: No.

A: No, no puede.

Maestra: ¿Qué querrá decir?

A: Que tenía muchos dientes.

Maestra: ¿Se le caían de verdad?

A: No.

A: Chorreaba baba.

A: Era una forma de decir.

A: Que sacaba los dientes.

A: Es una forma de decir que sacaba los dientes.

Maestra: ¿Por qué?

A: Que sacaba los dientes para afuera.

Maestra: Que tenía los dientes grandes. Bueno.

(Flavia, 3er grado)

² Los registros fueron tomados por María del Pilar Gaspar y Mara Bannon.

Registro 7

Maestra: **-Primero, me voy a comer a todos los que tengan dientes grandes-amenazó el tigre.** ¿Los sapos tienen dientes grandes?

A: (varios) ¡No!

Maestra: **-¡Bravo, bravo! -repitieron alborotados los sapos.** ¿Por qué les parece que los sapos decían

“¡Bien, bien! ¡Bravo Bravo!”?

A: Porque querían...

A: Porque tenían miedo que los coman.

A: Porque no querían que se los coma.

Maestra: Porque no quería que los coma... ¿Y a ustedes les parece que el sapo aplaudía porque lo quiere mucho al tigre?

A: Sí.

A: No.

A: Sí.

Maestra: ¿Porque lo quieren? ¿Por qué aplauden al tigre?

A: Para que no los coma.

A: Porque tenían miedo.

Maestra: Porque tenían miedo. Entonces, los sapos, porque tenían miedo, para quedar bien con el tigre y que no los comiera, decían “Muy bien, muy bien, bravo, bravo, iupi, iupi”.

(Mara, 4º grado)

Registro 8

En una escena de lectura del texto *El día de campo de don Chanchó* de Keiko Kasza

Maestra: **-Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo, dijo Don Chanchó. La señorita Cerda lo miraba con terror. -¡Qué horror!, gritó. -¡Qué monstruo tan horrible! Si no te vas inmediatamente, llamaré a Don Chanchó y él se hará cargo de ti.**

A: Se asustó.

Maestra: La señorita Cerda se asustó.

A1: Porque era un monstruo.

M: ¿Era un monstruo?

A2: Era Don Chanchó.

A3: Parecía un monstruo porque estaba así, todo disfrazado.

A2: No se dio cuenta ella.

M: Claro, no se dio cuenta de que era Don Chanchó porque se veía muy raro.

(Silvia, 3º grado)

Preguntas para el análisis

¿Qué finalidad tienen las intervenciones del docente en cada uno de los registros anteriores?

- ✓ Clarificar el significado de:
 - palabras o expresiones relevantes para la comprensión global del texto;
 - metáforas, locuciones o frases hechas que podrían no comprenderse o interpretarse de manera literal, incidiendo negativamente.
- ✓ Ampliar información que está supuesta en el texto, pero no se presenta de manera explícita.
- ✓ Ayudar a establecer relaciones causales o temporales.
- ✓ Indagar acerca de la relación entre las motivaciones de los personajes y sus acciones.
- ✓ Recapitular lo leído hasta un momento dado y/o resaltar los nudos centrales del texto.
- ✓ Establecer algunas relaciones con otros textos.

✓ Otros:

Pilar Gaspar y Silvia González en *Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6* (2007:29-30) plantean la relectura como una estrategia lectora importante de incorporar.

“Al leer para los niños, el maestro también relee o comenta lo que lee cuando advierte que hay alguna zona especialmente interesante (por su contenido o por la manera en que está expresada o porque simplemente le gustó mucho) o bien cuando considera que resulta más difícil de comprender; y, por supuesto, también acepta y valora las interrupciones de los chicos que preguntan o comentan algo respecto de lo que se lee.

Esas decisiones durante la lectura no solo colaboran para que todos se sumerjan en el texto y lo vayan comprendiendo, sino que también resultan un modelo de cómo los lectores vamos tomando distintas decisiones cuando leemos (por ejemplo, leemos más pausadamente una definición o un ejemplo, porque necesitamos darnos más tiempo para entender). En otras palabras, que los niños puedan leer textos de manera autónoma no significa que deba interrumpirse la lectura en voz alta por parte del maestro. Por el contrario, justamente es en esas lecturas compartidas donde se juega la posibilidad de seguir construyendo una comunidad de lectores, y es en esos momentos cuando se les acercan textos más complejos que los que pueden leer solos”.

Preguntas para ahondar en el análisis

Volviendo a las situaciones anteriores, ¿consideran que son necesarias esas interrupciones?

¿Les parece que todas las intervenciones registradas son pertinentes?

¿Cuál(es) sí, cual(es) no, por qué?

¿Qué comentarios podría agregar el docente para explicitar el sentido de esas interrupciones de manera de ir compartiendo las decisiones que tomamos al leer?

En el Anexo: **Para seguir leyendo** se encuentra el Texto 4 y algunas preguntas, que permiten ampliar lo leído.

Actividad 2.C

En este momento se analizarán registros de conversaciones ocurridas **luego de la lectura de un cuento**.

Estos registros muestran distintos intercambios en los que es posible distinguir dos propósitos: en algunos casos se busca asegurar la comprensión del texto leído y, en otros, se muestra mayor interés en compartir interpretaciones. Es importante notar que en ningún caso se trata de que los estudiantes respondan un cuestionario; por el contrario, estos intercambios no tienen como objetivo controlar o evaluar la lectura, sino que se trata de conversaciones potentes que buscan favorecer o profundizar la comprensión del cuento y dar lugar a que se escuchen distintas voces para expresar miradas y opiniones en relación con el texto. De todos modos, no todo es válido: es importante subrayar la vuelta al texto en estas situaciones, es decir, su relectura. Justamente, algo que distingue a los lectores hábiles de los inexpertos es que apelan a la relectura como una estrategia para entender mejor alguna parte, para reflexionar sobre cierta palabra o expresión, para resolver una duda, para justificar una interpretación.

Les proponemos leer los siguientes fragmentos de distintos registros de conversaciones ocurridas después de la lectura de un cuento y resolver las consignas que figuran a continuación.

Registro 9³

La maestra lee el cuento *La verdadera historia del Ratón Pérez* y luego comienzan a reconstruir la historia entre todos.

Maestra: ¿Y? ¿Qué más tenía? ¿Qué tenía en esa casa?

Nene: Una...

Nene: Muchos juguetes.

Maestra: ¿Cómo?

Nene: Muchos juguetes.

Maestra: ¿En la casa de Gilito?

Varios: No.

Varios: Sí.

³ Registro tomado de: Gaspar, M. P. (2011). *La conversación sobre cuentos en las aulas de escuela primaria*, (Trabajo inédito). Master LIJ, UAB. Barcelona.

Maestra: A ver, ¿qué dicen los demás? ¿Había juguetes en la casa?

Varios: ¡NOOOOO!

Varios: ¡SÍÍÍ!

Nene: No, no había.

Silencio.

Maestra: A ver, escuchen, así nos sacamos la duda (La maestra relee la descripción en cuestión)

(3º grado)

Registro 10⁴

Los niños escucharon leer *Cosita Linda*, de Anthony Browne.

Docente: ¿Alguien quiere decir algo?

Matías: Sí, podían ser amigos...

D: ¿Quiénes Mati?

Matías: El gorila y la gatita.

D: ¿Por qué decís eso?

Matías: Porque dice que hacían todo juntos.

(La docente relee la página).

D: ¿Qué piensan los demás?

Varios: Que sí.

Jerónimo: Primero la gatita le tenía miedo al gorila, pensaba que se la iba a comer...

D: ¿Cómo te diste cuenta que le tenía miedo?

Jerónimo: Por la cara, acá ¿ves?... (Toma el libro y busca la página donde el gorila tiene a Linda, la gata, en la mano)

D: ¿Todos están de acuerdo?

Varios: Sí.

D: Jero dijo que primero le tenía miedo... ¿después no?

A: No, después cuando le da de comer y juegan no le tiene más miedo, tiene cara de feliz.

D: ¿Hay alguna otra parte del cuento que les haga pensar que se hicieron amigos?

(Paula Agüeda, Jardín de Infantes N° 926, La Plata)

⁴ Registro tomado de DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2012). *Material de análisis: fragmentos de registros de clases de las sesiones simultáneas de lectura.*

Registro 11⁵

Luego de la lectura del libro *Una caperucita roja*, de Marjolaine Leray y tras una riquísima discusión sobre el texto, una alumna se pregunta por el lugar donde sucede la acción, que en esta propuesta tan condensada en cuanto a información lingüística y visual está elidido.

- ¿Dónde están, seño? - pregunta Rocío.

Devuelvo la pregunta al grupo: - La verdad, ni me había preguntado, chicos, lo que dice Rocío. ¿Dónde les parece que están?

- ¡En la casa del lobo!, grita Pablo.

El resto no parece estar seguro, entonces les propongo volver al principio del cuento. Recorremos las páginas en silencio hasta que el lobo dice «Mejor vienes conmigo».

Gonzalo explica: - Al principio estaban en el bosque, pero él la va a llevar a su casa.

- ¿Igual a las otras Caperucitas que leímos antes?, les pregunto.

- ¡Noooo!, contestan todos, casi automáticamente.

- No van a la casa de la abuelita dice Rodrigo. Van a la casa del lobo.

Sigo pasando las páginas. Me detienen al grito de '¡Esa es su mesa! ¡La mesa del lobo!'

(Cecilia Chiapetta, 3º grado)

Registro 12⁶

Conversación después de la lectura de *Rapunzel*:

Maestra: ¿Cuál les parece que es el personaje más importante?

Varios niños: El príncipe.

Otros niños: La princesa.

Maestra: Muy bien. La princesa. ¿Y por qué?

(1º grado)

⁵ Registro tomado de: C. Bajour (2010). *La conversación literaria como situación de enseñanza*. En: *Imaginaria N° 282*.

⁶ Registro tomado de: Gaspar, M. P. (2011). *La conversación sobre cuentos en las aulas de escuela primaria*. (Trabajo inédito). Master LIJ, UAB. Barcelona.

Registro 13⁷

Conversación después de la lectura de *Rapunzel*:

Maestra: ¿Cuál les parece que es el personaje más importante?

Varios niños: El príncipe.

Otros niños: La princesa.

Maestra: Parece que no estamos todos de acuerdo. ¿Por qué piensan que es el príncipe o la princesa?

Niña 1: Porque es el nombre del cuento.

Maestra: Así que vos decís que el personaje más importante es la princesa porque el título del cuento es su nombre.

Niña 1: Sí.

Niño 1: No, es el príncipe. La princesa no hace nada.

Niña 1: Ella le tira la trenza.

Niño 2: Pero él la va a buscar. Y va con el caballo y se pelea.

Niña 2: Ella tiene nombre.

Niño 2: Él también.

Niña 2: No. Él no tiene.

Maestra: Voy a revisar el cuento (*se toma un tiempo para releer*). Tiene razón, el príncipe no tiene nombre.

Niña 3: No importa, ella no hace nada.

Niña 1: Ella es la más importante. Es el nombre del cuento.

Niño 3: Los dos son importantes. Ella está para que él la busque y él la busca.

Maestra: Es decir, vos decís que los dos son los protagonistas, porque sin ellos no pasa nada. ¿Y la bruja?

Niña 1: Es la mala. No es importante.

Niño 3: Al final pierde.

Niño 4: Sí, es la más importante. Sin la mala ella está en la casa y no lo conoce.

(1º grado)

⁷ Registro tomado de: Gaspar, M. P. (2011). *La conversación sobre cuentos en las aulas de escuela primaria*. (Trabajo inédito). Master LIJ, UAB. Barcelona.

Preguntas para el análisis

¿Con qué finalidad(es) se conversa en cada una de las situaciones registradas?

- ✓ Renarrar el cuento.
- ✓ Recuperar algún(os) aspectos de la historia: lugares, personajes (características, motivaciones, acciones, parlamentos), hechos narrados.
- ✓ Analizar e interpretar las ilustraciones.
- ✓ Intercambiar opiniones sobre el cuento leído.
- ✓ Establecer relaciones con otros textos.

Cecilia Bajour, en *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura* (2009) plantea la importancia de conversar después de la lectura. Los docentes reunidos en pequeños grupos compartirán las respuestas a las preguntas propuestas.

“Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto. No se trata entonces de un agregado aleatorio, que puede estar o no, a lo que suele ser interpretado como la “verdadera” lectura, la que ocurre cuando los ojos siguen las líneas y las imágenes o cuando los oídos están atentos a la puesta oral de un texto por medio de una lectura en voz alta. Hablar de los textos es volver a leerlos.

El regreso a los textos por medio de la conversación siempre aporta algo nuevo. En principio para el que habla, ya que se escucha diciendo a otros lo que el texto suscitó en él y de ese modo ensaya su lectura como un músico cuando lee una partitura. En ese ensayo uno a veces se sorprende por los sonidos de la propia interpretación.

[...] Chambers se refiere a este encuentro con la palabra del otro, el “hablar juntos” como un momento de “despegue”, de vuelo hacia lo que hasta el momento de la charla nos era desconocido. La escucha de la interpretación de los otros se enhebra y entrama con la propia. Los fragmentos de sentido que originamos en ese encuentro, cuando entran en contacto con los fragmentos de otros pueden generar algo nuevo a lo que quizás en la lectura solitaria no se habría arribado.”

Preguntas para ahondar en el análisis

Volviendo a las situaciones de los últimos registros, ¿cuál es el rol del docente en esas conversaciones? ¿Qué lugar se le da al texto en esos intercambios? ¿Les parece que todas las intervenciones registradas son pertinentes? ¿Consideran que es necesario conversar luego de la lectura?

Diseño de situaciones de aula

Este segundo momento tiene el propósito de retomar las propuestas de los docentes del área y a partir de los acuerdos logrados, las propuestas de aula diseñadas, lo trabajado institucionalmente puedan planificar la lectura de un texto literario, teniendo en cuenta el análisis realizado en la jornada.

Pilar Gaspar (2011)⁸ considera que para planificar la lectura de un texto es importante, en primer término, leer el libro y apreciarlo en sí mismo; no dejarse llevar por la tentación de leerlo inicialmente pensando en las actividades que se realizarán con él. Es conveniente tomar notas sobre lo que llama más la atención, lo que resulta original, divertido, extraño; también sobre aquello que el libro nos evoca. [...]. Luego de una primera lectura o varias relecturas, la propuesta es asumir una mirada analítica, que consiste en considerar el tipo de invitación que el libro ofrece en tanto experiencia de lectura (rápida, detenida, relecturas posibles).

En el Anexo: **Listado de Libros de las Colecciones de Aula**, los docentes cuentan con una sugerencia de obras literarias, que pueden ampliar con otros títulos. Esta es una oportunidad para compartir con los colegas distintos proyectos o propuestas de lecturas implementadas con textos literarios narrativos.

Por grupos elijan un cuento para que una vez leído puedan anticipar/planificar las situaciones didácticas que realizarían teniendo en cuenta los tres momentos de lectura.

A los fines organizativos les proponemos esta sistematización de los momentos de lectura, que tiene la intención de orientar la propuesta de trabajo. Esto no implica que deba desarrollarse en su totalidad ni tal como está.

⁸ En La planificación en la alfabetización inicial. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 3*.

Antes de leer, sería importante:

	Intervenciones del docente, preguntas
Activar conocimientos previos de los estudiantes	
Trabajar el significado de determinadas palabras o expresiones	
Informar sobre el mundo representado, el autor, el tema o el género	

Durante la lectura, sería importante:

	Preguntas, intervenciones del docente
Detenerse en algunos momentos de la historia, para construir y explicitar colectivamente cuestiones que no aparecen de manera explícita	
Analizar o interpretar el significado de determinadas palabras o expresiones en ese contexto	
Establecer relaciones entre las motivaciones de los personajes y sus acciones	

Después de la lectura, sería importante:

	Preguntas, intervenciones del docente
Recuperar la historia que se narra	
Hacer foco en algunos aspectos del relato (voz narrativa, temporalidad)	
Hacer foco en algunos aspectos lingüístico-discursivos (vocabulario, recursos literarios)	
Volver sobre las ilustraciones	
Dar lugar a la interpretación (darles la palabra a los estudiantes para que expresen su mirada sobre el texto leído)	
Establecer relaciones con otros textos trabajados en clase, o con historias o películas conocidas por los estudiantes	

A modo de cierre

Es importante que este trabajo institucional, participativo y colaborativo se efectúe en prácticas de aula, que habiliten la concreción de acuerdos a incorporar en el Proyecto Educativo.

Por ello, recomendamos que la propuesta, con la contextualización que requiera se lleve a cabo y se registre, para que quede como insumo de lo trabajo.

Anexo: Listado de Libros de las Colecciones de Aula⁹

Título	Autor/Compilador	Caja
La sorpresa de Nandi	Eileen Browne	1° Azul
Una luna junto a la laguna	Adela Basch	1° Roja
El domador de monstruos	Ana María Machado María Luisa Torcida (ilust.)	1° Verde
¿Yo y mi gato?	Satoshi Kitamura	1° Violeta
Finn Herman	Mats Leten Bruno Heitz (ilust.)	2° Azul
Sixto seis cenas	Inga Moore	2° Roja
En el desván	Satoshi Kitamura	2° Verde
Cuentos cortos, medianos y flacos ("Preciosaurio")	Silvia Schujer	2° Violeta
Cuento con ogro y princesa	Ricardo Mariño	3° Azul
Cambios	Anthony Brwne	3° Roja
La peor señora del mundo	Francisco Hinojosa Rafael Barajas (ilust.)	3° Verde
Caperucita Roja II	Esteban Valentino	3° Violeta 3° Azul
Los imposibles ("El señor Lanari")	Ema Wolf	4° Azul
Perro viejo	Jeanne Willis Tony Ross	4° Roja

⁹ Las "Colecciones de aula" son un conjunto de libros destinados a estudiantes de los distintos niveles, que las instituciones recibieron años anteriores. En esta ocasión se recuperan algunos títulos de libros para el Nivel Primario. Se encuentran agrupados por cajas (de color rojo, violeta, verde y azul).

Melena	Pablo Albo Riki Blanco	4° Verde
La princesa y el pirata	Alfredo Gómez Cerda Eo Puebla Morón (ilust.)	4° Violeta
Cuentos de maravilla ("El viborón del río")	Graciela Montes	5° Azul
Historias mágicas de Oriente ("Shahrazad", F. Khalatbaree)	AAVV	5° Roja
Uno y otro	María Wernicke	5° Verde
Caminos de la fábula ("La hormiga buena", J. Monteiro Lobato)	Antología	5° Violeta
Historias de las selvas del mundo ("La flor del cactus")	Olga Drennen	6° Azul
Sombras y temblores ("La prueba")	Olga Drennen	6° Roja
Un millón de mariposas	E. van de Vendel Carll Cneut (ilust.)	6° Verde
El hombre sin cabeza("El hombre sin cabeza")	Ricardo Mariño	6° Violeta

ANEXO: Para seguir leyendo

Texto 1

Pilar Gaspar en *Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo* (2011:8-9) afirma que no se trata de que el lector real cuente con todos los “conocimientos previos” para que se ponga en funcionamiento ese mecanismo interpretativo, porque el Lector Modelo no existe: es una figura construida por el texto. Los lectores reales tienen más o menos competencias que las que cualquier texto requiere. ¿Y si tienen menos conocimientos? [...]

En términos didácticos este tema puede pensarse en dos sentidos: en relación con la selección de textos y en relación con las estrategias de enseñanza que permitan acercar los saberes de los chicos a los saberes presentes en el texto para que la lectura se ponga en funcionamiento, para que el lector produzca sentido. En cuanto a la selección, Pilar Gaspar y Silvia González, *Cuadernos para el aula. Lengua de 4°, 5° y 6°* (2007:29) consideran que “la lectura colectiva de un texto literario es verdaderamente interesante solo cuando ese texto provoca cierta resistencia, es decir, cuando es un poco más difícil que lo que los chicos pueden leer solos. En otras palabras, los textos a explorar en clase son aquellos que incitan a conversar porque no todo ha quedado claro”.

En relación con las estrategias didácticas, se trata a veces de allanar el camino. Estamos hablando de la consabida “activación de conocimientos previos”, que en definitiva se desarrolla en las aulas como una suerte de conversación en la que se ponen en común los saberes de todos a la vez que el maestro proporciona información. En otras palabras, es un momento de previsión de aquellos aspectos sin los cuales los niños no alcanzarán la comprensión global. [...]

Ahora bien, como señalan Cano y Di Marzo (2006): ¿se trata siempre de allanar el camino? ¿Es posible allanarlo absolutamente, dado el carácter económico (perezoso) de cualquier texto? ¿Podemos confiar en que a veces el texto mismo contribuye a producir esos conocimientos? ¿O que en otras ocasiones las preguntas que surgen o que se permite surgir llevan a investigar, a leer otros textos, a saber más sobre el universo que el texto propone, sobre su relación con la enciclopedia, con otros textos literarios y no literarios? Evidentemente, las respuestas a estas preguntas no pueden ser siempre las mismas. La respuesta es: depende. De los mundos posibles presentes en los textos, de las enciclopedias que en ellos circulan, del grado de cooperatividad del texto mismo en

otras cuestiones, de la tolerancia de los niños frente a las incomprensiones, de su posibilidad (interés, hábitos culturales, disposiciones individuales) de formular preguntas cuando no comprenden o tienen dudas; incluso de si están habituados a preguntarse a sí mismos si están comprendiendo o no.

Texto 2

También, Cecilia Bajour en *La conversación literaria como situación de enseñanza. Imaginaria N° 282* retoma el valor de la conversación literaria, ya que pensar con antelación en los textos es imaginar preguntas, modos de presentar y entrar a los textos [...]. Es hacerse una representación provisoria de la escena con unos lectores que aunque sean conocidos nunca se conoce del todo, que más allá de nuestras previsiones seguramente nos sorprenderán ya que nadie puede predecir con certeza el rumbo de las construcciones de sentidos de los textos. La predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica e ideológica en toda conversación sobre libros ya que supone partir de la base de que las significaciones o los modos de entrar a los textos no están dados de antemano o que hay alguien, en este caso el docente, que tiene la llave de la verdad.

Habilitar la apertura a lo inesperado en el guion imaginario de la futura práctica de lectura literaria con otros, no significa que basta con dar lugar a las voces de los lectores para que sean escuchadas sin otra intervención del docente más que organizar la manifestación más o menos ordenada de esas voces. Es decir, no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha.

Preguntas para el ahondar el análisis

¿Qué nos aporta Cecilia Bajour en relación con la construcción de sentidos de los textos?

¿Qué significa “habilitar la apertura” en la práctica de la lectura?

Texto 3

Beatriz Diuk (2016), en Clase N° 6: Comprender textos. En *Curso Virtual de Introducción a la Alfabetización Inicial*, lo propone trabajar al momento de abordar textos literarios [...] la comprensión requiere que el lector, antes de abordar el texto, tenga alguna idea de qué se trata, que se genere un contexto cognitivo que lo oriente acerca de lo que va a leer. [...] Muchas veces se propone que en situación de pre-lectura los niños anticipen el contenido

del cuento, en ocasiones en base a las ilustraciones. La investigación psicolingüística sobre comprensión lectora desalienta esta práctica. ¿Por qué? Porque muchas veces, si los niños anticipan el contenido del cuento y luego esa anticipación no coincide con la historia efectivamente contada, la anticipación se constituye en un obstáculo para la comprensión. Los adultos podemos, con cierta facilidad, tener expectativas respecto de un texto y cambiarlas rápidamente cuando vemos que no se corresponden con lo que leemos. Los niños pequeños tienen menos flexibilidad, y les cuesta abandonar una representación para generar una nueva. La anticipación, entonces, puede ser un obstáculo para la comprensión.

¿En qué consiste, entonces, la activación del conocimiento previo? En facilitar que los niños entren en tema, que tengan presentes los conocimientos que van a necesitar para comprender el cuento.

A veces es sencillo decidir qué conocimiento activar antes de la lectura. Otras veces, no tanto.

Pregunta para el ahondar el análisis

¿Qué nos aporta Beatriz Diuk en relación con el momento de la pre-lectura?

Texto 4

Adriana Silvestri, en *La comprensión del texto escrito* (2008:40-42) presenta las características del lector hábil. Cuando el texto es complejo para el sujeto, es probable que con una sola lectura no pueda alcanzarse un nivel de comprensión adecuado. El lector hábil, por lo tanto, maneja habitualmente estrategias de relectura parcial o total con este objetivo.

La investigación psicolingüística demostró que la relectura no es una mera reiteración de los mismos procesos, sino que cada nueva lectura asume una función diferente. [...]

Es obvio que no todas las situaciones de lectura exigen que se haga uso de estas estrategias.

El lector experto, precisamente, puede discriminar cuándo son necesarias [...].

¿Cómo se determina esta exigencia? Para ello, es necesario que el lector disponga de buenas *habilidades de evaluación*, tanto del texto como de sus propios procesos comprensivos. Es la evaluación la que desencadena la puesta en juego de estrategias de regulación y control [...].

En los lectores inexpertos pueden advertirse dos niveles de inhabilidad estratégica. El nivel más bajo es el del lector que no logra siquiera evaluar correctamente si ha comprendido el texto. En este caso, se produce un fenómeno denominado "ilusión de conocimiento": el lector cree haber comprendido, pero -si se aplica alguna prueba para evaluar su comprensión- se pone en evidencia que no alcanzó un nivel adecuado. Un segundo nivel se observa en los lectores que sí advierten que no han comprendido, pero no saben por qué se produjo el problema de comprensión ni disponen de estrategias para solucionarlo.

Preguntas para el ahondar el análisis

¿Qué importancia le da a la relectura la autora?

¿Qué diferencias se plantean entre un lector hábil y un lector que no lo es?

Materiales de referencia

- Bajour, Cecilia (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria* N° 253. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, Cecilia (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria* N° 282. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Chambers, Aidan (2007). *El ambiente de la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica
- Diuk, Beatriz (2016). Clase N° 6: Comprender textos. En *Curso Virtual de Introducción a la Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, INFD, Ministerio de Educación de la Nación
- Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen
- Gaspar, Pilar (2011). Clase Virtual N° 14: Literatura en segundo ciclo. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 4: Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Gaspar, Pilar (2011). La conversación sobre cuentos en las aulas de escuela primaria (trabajo inédito) Máster LIJ, UBA, Barcelona
- Gaspar, Pilar y Silvia González (coords.) (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Pizarro, Cristina (2008). *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente*, Buenos Aires, Lugar
- Silvestri, Adriana (2008). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado (coord.), *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes
- Ministerio de Educación Provincia La Pampa (2015). *Materiales Curriculares de Educación Primaria*
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Serie Cuadernos para el aula. Lengua, Nivel Primario*

Importante: Este documento es la contextualización jurisdiccional de la Jornada Institucional N° 2 *Leer es interactuar con el texto y con otros*, para Nivel Primario, propuesta por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y Deporte, en el marco del Programa Nuestra Escuela, para el Ciclo Lectivo 2017.