

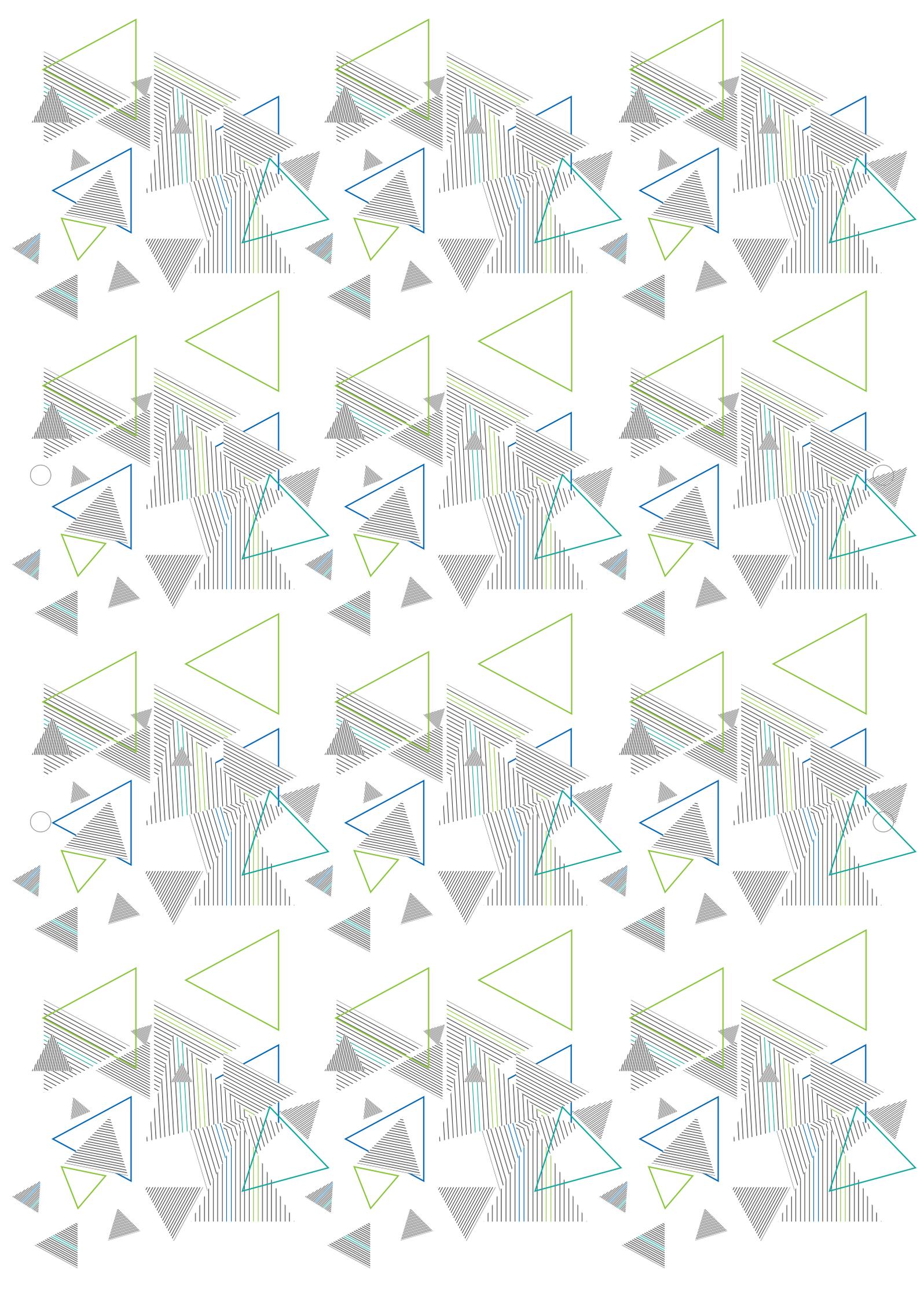
MODALIDAD
URBANA Y
RURAL

Leer es interactuar con el texto y con otros

Jornada Institucional N° 2
Nivel Primario

Año 2017

COORDINADOR



Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación y Deportes

Esteban José Bullrich

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva

Cecilia Veleda

Vicedirectora Ejecutiva

Florencia Mezzadra

Director Nacional de Formación Continua

Javier Simón

Estimados directivos y docentes:

Tenemos por delante un nuevo año con el enorme desafío y responsabilidad de trabajar juntos en consolidar un sistema educativo inclusivo y de calidad que garantice los aprendizajes fundamentales y permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, jóvenes y adultos para su participación activa, responsable y comprometida en los distintos ámbitos de la vida.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” posee como eje fundamental el fortalecimiento de la formación docente; haciendo hincapié en el desarrollo profesional y en la enseñanza de calidad. De esta manera, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, ha asumido el compromiso de acompañar a los docentes en su labor diaria y colaborar con la resolución de los desafíos concretos que se presentan en los distintos ámbitos de enseñanza. Esto conlleva la necesidad de generar espacios y oportunidades para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza más adecuadas para una educación que responda a las características de la sociedad contemporánea, que contribuya al trabajo colaborativo y a la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes.

A partir del Plan Nacional de Formación Docente se presentan líneas de trabajo para promover la formación inicial y continua de los equipos docentes en términos de innovación en la práctica, autonomía, creatividad, compromiso y capacidad crítica. En este sentido y con el propósito de alcanzar una mejora en los aprendizajes para todos, brindando materiales valiosos para la práctica docente, el Instituto Nacional de Formación Docente, propone líneas de trabajo que promuevan fortalecer el desarrollo de saberes y capacidades fundamentales, que faciliten poner en práctica los aprendizajes de una manera innovadora y prioricen al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo, autónomo, creativo, comprometido y con capacidad crítica.

Esperamos que esta propuesta sea una experiencia transformadora para todos los equipos docentes del país y que encuentren en ella nuevas herramientas para potenciar su valiosa función en nuestra sociedad.

Muchas gracias por su compromiso y trabajo cotidiano.

Cecilia Veleda
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

María de las Mercedes Miguel
Secretaria de Innovación
y Calidad Educativa

Índice

Leer es interactuar con el texto y con otros	2
Agenda del encuentro.....	3
Presentación.....	4
Objetivos de la jornada.....	5
Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza.....	5
Metodología.....	5
Contenidos y capacidades.....	6
Actividades	7
PRIMER MOMENTO	
La lectura como interacción.....	7
Actividad 1.....	8
Actividad 2.....	13
Actividad 2.A.....	14
Actividad 2.B.....	19
Actividad 2.C.....	23
SEGUNDO MOMENTO	
Planificar la lectura de un cuento.....	29
Actividad 1.....	30
Actividad 2.....	33
Materiales de referencia.....	34
Anexo.....	35



Leer es interactuar con el texto y con otros

Orientación para el coordinador de la jornada

A continuación se presenta el material destinado a los participantes de la jornada. En recuadros como este, encontrarán comentarios, orientaciones y lineamientos para que puedan anticipar preguntas o dudas para la preparación del encuentro, así como acompañar y guiar el desarrollo del trabajo.

Como consideraciones generales para todas las jornadas, sugerimos que los grupos de trabajo cuenten con algún dispositivo portátil en el que puedan registrar acuerdos, consultar algunos sitios sugeridos, etc. También es recomendable que el espacio donde se desarrolle la jornada disponga de un cañón para proyectar notas y cuadros de síntesis de los acuerdos alcanzados. Estos dispositivos tecnológicos no son imprescindibles, pero si la escuela cuenta con ellos resulta útil emplearlos porque agilizan la tarea y modelizan usos posibles en las aulas.



Agenda del encuentro

PRIMER MOMENTO

La lectura como interacción

 120 MIN

Actividad 1

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

 30 MIN

Actividad 2

Actividad 2.A

Actividad 2.B

Actividad 2.C

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

 90 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Planificar la lectura de un cuento

 120 MIN

Actividad 1

ACTIVIDAD GRUPAL.
EN PEQUEÑOS GRUPOS

 90 MIN

Actividad 2

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

 30 MIN



Presentación

La formación de lectores en la escuela requiere que las aulas se constituyan en verdaderas comunidades lectoras. Para eso es preciso que se lean muchos y variados textos ya que, como decíamos en la primera jornada, “leer es leer mucho”. Además de leer esos textos de las diversas maneras en que pueden ser leídos (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, etc.), algo más debe suceder en el aula para que las voces de los chicos y maestros, sus pensamientos, sus saberes, sus emociones, se entretengan, se entremen entre sí y con los textos.

Esta forma de abordar la lectura en general y la lectura literaria en particular toma cuerpo en el currículum del área -tanto en los NAP como en los diseños curriculares jurisdiccionales- a partir de enunciados como los siguientes:

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas [...] la participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas.

NAP. Lengua. 1º, 2º y 3º grados.

La formación como lector de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras.

NAP. Lengua. 4º, 5º y 6º grados.

¿Qué tipo de trabajo en el aula focaliza 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 al escuchar lo que comentan los compañeros. Y en estas conversaciones el maestro es quien va abriendo posibilidades para que los chicos expresen lo que piensan y lo justifiquen ‘texto en mano’. Al mismo tiempo, el docente ayuda a que los chicos vayan haciendo preguntas y comentarios cada vez más complejos, es decir, los ayuda a que las búsquedas de sentido vayan más allá de lo que cada uno pueda pensar solo y a que lo expresen de manera más fundada.

Gaspar, M. P. y González, S. (coords.) (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p.30.

Las propuestas que ponen en foco la conversación en el aula a partir de la lectura de literatura, y en particular literatura para niños, resultan en buena medida innovaciones en relación con las tradiciones del tratamiento de la literatura en la escuela primaria argentina:

La literatura infantil, que excede y desborda el ámbito escolar pone pie en las escuelas de manera autónoma en la década del '80. Sin embargo, esta presencia no se opone a la tradición de la lectura “moralizante” de que eran objeto los libros de lectura hasta esa década; como señala Bombini (2001): “literatura retorizante de intención didáctica y plena factura escolar”. En efecto, el lema de los orígenes del sistema educativo argentino: “educar al ciudadano” había puesto el énfasis en la dimensión moral o nacionalizante, lo que en las prácticas escolares de lectura se traducía en el disciplinamiento del cuerpo del lector y en la extracción del “mensaje”, con el que se ponía corolario a cada clase en que se leía un texto de ficción (y en consecuencia, coto a las ideas que se pudieran desviar de la “correcta lectura”).

Con el auge del estructuralismo gramatical a mediados de la década del '70 en la escuela primaria y de la lingüística del texto en los '90, la lectura de literatura estuvo presente bajo

marcos teóricos que sostenían la necesidad de una lectura más autónoma de lo literario frente a la moral, con énfasis en el análisis -ya fuera utilizando las transposiciones didácticas del estructuralismo o bien de la gramática textual. Otras voces, mientras tanto, se asentaban en los discursos del “placer”, que sostenían la necesidad de una lectura más libre [...].

En paralelo con este rápido recorrido, cabe señalar que fueron diversas las figuras de docentes argentinos que propusieron y llevaron a cabo abordajes diferentes, sobre todo de maestros de escuela primaria que, con un claro compromiso político a favor de las clases populares, habían ido dando un lugar muy diferente a los textos literarios en la escuela. Por otra parte, es de destacar la fuerte presencia de los talleres de escritura en los que se destacan los nombres del grupo Grafein, Gloria Pampillo y Maite Alvarado como iniciadores representativos de esta corriente de trabajo. Curiosamente, las producciones teóricas de los talleres de escritura resultaron un interesante germen para revisar la enseñanza de la literatura en la Argentina, pues en ellas solía apelarse a procedimientos, imágenes y formulaciones propias de lo literario, en los que se ponía en juego el procedimiento de “leer como escritores”.

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

En esta jornada, la propuesta es avanzar en el establecimiento de acuerdos institucionales en relación con la enseñanza de la lectura, poniendo en esta oportunidad el foco en la gestión de las clases en las que se leen textos literarios y se conversa sobre ellos.

Objetivos de la jornada

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren:

- ▶ Reflexionar sobre la lectura como un proceso de interacción del sujeto lector con el texto y con otros lectores;
- ▶ analizar el propósito y la potencia de algunas intervenciones didácticas antes, durante y después de la lectura;
- ▶ planificar con otros la lectura de un texto literario narrativo poniendo en juego algunas de las estrategias analizadas;
- ▶ avanzar en el establecimiento de acuerdos institucionales en relación con la enseñanza de la lectura.

Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza

Como producto del análisis de intervenciones didácticas que aportan a la formación de los estudiantes como lectores en tanto favorecen y enriquecen la interacción con el texto y con los otros lectores, se espera llegar a acuerdos para la planificación y gestión de clases en las que se aborda la lectura de textos en general y de narraciones literarias en particular.

Metodología

En un primer momento se propone un trabajo colectivo con el propósito de analizar intervenciones didácticas antes, durante y después de la lectura de cuentos, que resultan potentes para la forma-



ción de los niños como lectores, en tanto favorecen y enriquecen la interacción con el texto y con los otros lectores. Este trabajo se llevará a cabo a través del análisis de registros de clase y de la lectura de algunos fragmentos de materiales teóricos para profundizar la discusión. Como conclusión, se espera llegar a consensuar algunos rasgos de las intervenciones que resultan potentes para abordar la lectura de textos narrativos literarios.

En un segundo momento se propone un trabajo en grupos para planificar la lectura de un texto, poniendo en juego las estrategias didácticas analizadas. Como cierre, se pondrán en común las planificaciones, explicitando y justificando las decisiones tomadas en relación con las intervenciones que se propongan para conversar antes, durante y después de la lectura del texto.

Contenidos y capacidades

Los contenidos a abordar son:

- ▶ Lectura como proceso de interacción entre el sujeto lector y el texto.
- ▶ Lectura dialógica.
- ▶ Conversación literaria.

A lo largo de la jornada, se apuntará a las siguientes capacidades:

- ▶ Lectura, interpretación y comprensión de textos.
- ▶ Intrapersonales: ejercicio del pensamiento crítico, habilidades metacognitivas.
- ▶ Interpersonales: trabajar con otros (habilidad para el diálogo, empatía cognitiva).



Actividades

PRIMER MOMENTO

La lectura como interacción

🕒 120 MIN

Actividad 1

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

🕒 30 MIN

Actividad 2

Actividad 2.A

Actividad 2.B

Actividad 2.C

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

🕒 90 MIN

Orientación para el coordinador de la jornada

En este **primer momento** se busca reflexionar sobre la lectura como un proceso de interacción entre el texto y el lector en una situación determinada, e intercambiar ideas respecto de posibles intervenciones didácticas para favorecer esta interacción. Con este propósito se analizarán fragmentos de textos literarios, registros de clases y se leerán breves textos teóricos.

Se hará foco en las particularidades de las distintas intervenciones didácticas de acuerdo al momento en que se realicen: antes, durante y después de la lectura de cuentos.

Se espera llegar a consensuar algunos rasgos de las intervenciones que resultan potentes para abordar cada momento de la lectura de textos narrativos literarios.



Actividad 1

Orientación para el coordinador de la jornada

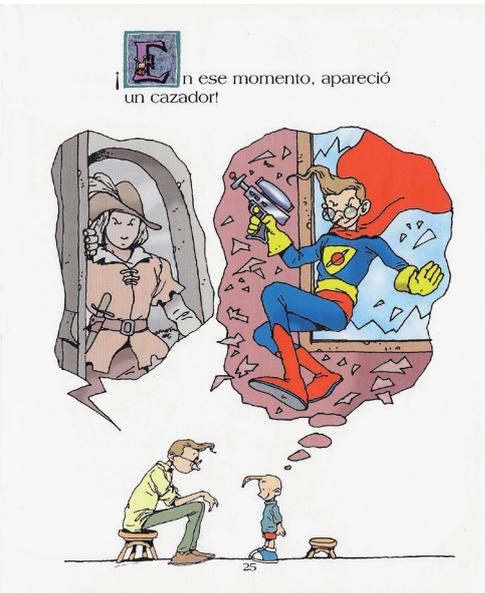
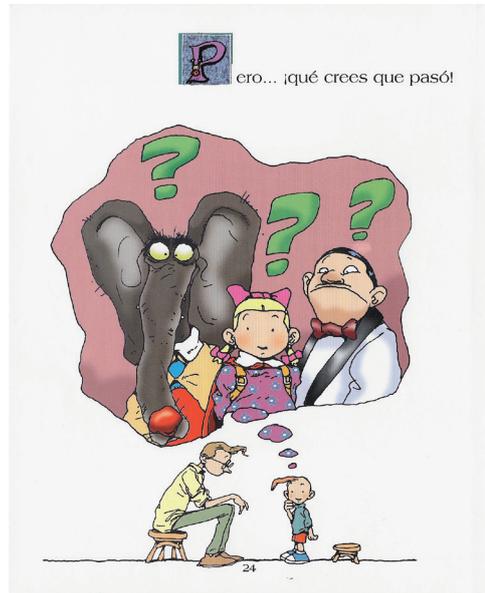
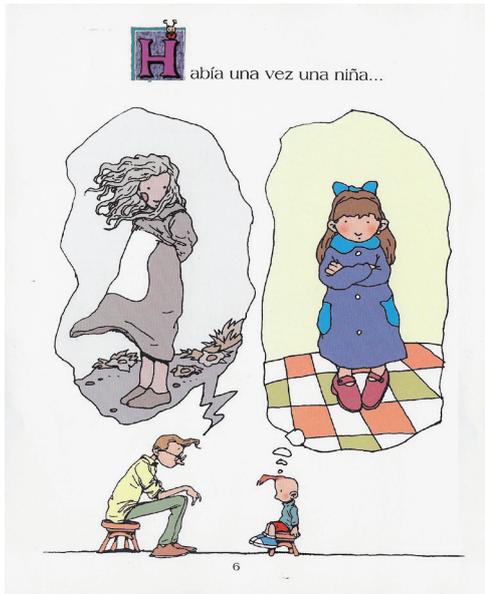
En esta primera parte, a modo de introducción, se propone la lectura de algunas páginas del libro de Luis Pescetti *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* para comenzar a pensar y a conversar sobre la lectura como un proceso de interacción entre el texto leído y el lector. Básicamente, la idea es que, al abordar un texto, el lector pone en juego sus conocimientos (del mundo, de la lengua, de los textos) para comprender 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 se verá obstaculizada.

Luego se leerán cuatro fragmentos teóricos (“textos para ahondar el análisis”) que, desde distintas perspectivas (la teoría literaria, la psicología cognitiva y la didáctica), plantean la lectura como un proceso de interacción con el texto y también con otros lectores. Los textos incluidos que pertenecen al campo de la didáctica hacen foco, además, en el adulto mediador (en este caso, el docente), en la necesidad de anticiparse y prever las dificultades de los textos, los conocimientos que tienen y necesitan los alumnos para comprender un texto determinado, y en el modo de gestionar la conversación sobre lo leído.

El objetivo de esta primera parte es, entonces, dejar claro que la lectura es un proceso de interacción en el que intervienen el texto, el lector, la situación, y también otros lectores. Asimismo, resulta relevante plantear la importancia de considerar esta cuestión a la hora de abordar la lectura en el aula, no para descartar textos que exijan saberes que los chicos tal vez no tienen, sino para prever los andamiajes que serán necesarios y para pensar intervenciones que generen ricas conversaciones.

En esta primera parte de la jornada, el propósito es reflexionar sobre la lectura como un proceso de interacción entre el texto leído y el sujeto lector en una situación determinada e introducir las implicancias didácticas de esta concepción.

Caperucita Roja (tal como se la 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?

Textos para ahondar el análisis

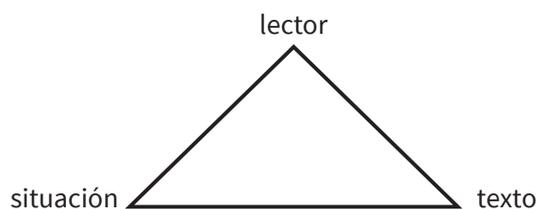
El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en 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.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, p.76.

Preguntas para ahondar el análisis

¿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)?

La comprensión se considera un proceso interactivo en el que participan tres polos. La representación gráfica es un triángulo y uno de sus vértices representa al lector, otro a la situación y el último al texto



Esta interacción tiene como resultado que el producto de la comprensión, es decir, el significado que se asigna al texto, no sea siempre idéntico.



En el polo del lector, este producto dependerá de diversos factores, tales como su edad, su nivel de escolarización, el desarrollo de sus habilidades lectoras y el grado de conocimiento previo que posee sobre el tema del texto,

Silvestri, A. (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, p. 31.

Preguntas para ahondar el análisis

¿Cuál es la explicación que ofrece Silvestri, desde la psicología cognitiva, para esa situación de lectura? ¿Por qué Jorge y su papá construyen distintas representaciones a partir del mismo texto?

...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, en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua de 4º, 5º y 6º grados* decíamos:

“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.” Gaspar y González (2006: 29)

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 enci-



clopedias 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.

Gaspar, M. P. (2011). Clase Virtual N° 14: Literatura en segundo ciclo. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 4: Temáticas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 8-9.

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 guión 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.

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaría N° 282*. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Preguntas para ahondar el análisis

¿Qué nos aportan a los docentes las ideas planteadas desde la teoría literaria y la psicología cognitiva en relación con el rol del lector en el proceso de comprensión e interpretación de un texto? Según lo que plantean Gaspar y Bajour, desde la didáctica, ¿qué previsiones es importante que el docente haga a la hora de seleccionar un texto para leer con sus alumnos y de planificar su abordaje en el aula?



Actividad 2

Orientación para el coordinador de la jornada

Esta segunda parte se desarrolla en torno al análisis de registros de clase. Se leerán distintas situaciones de clase en las que se conversa sobre un texto literario.

Estos registros se organizan en tres grupos: las conversaciones que ocurren...

- ▶ antes de la lectura de un cuento: “Prepararse para leer”,
- ▶ durante la lectura de este texto: “Leer para (y con) los chicos”,
- ▶ y después de leer: “Conversar sobre lo leído”.

A partir del análisis de los registros, se busca reflexionar sobre esas situaciones de interacción (las intervenciones del docente, las respuestas de los chicos, el lugar que se le da al texto, la circulación de la palabra, etc.), teniendo en cuenta el/los propósito/s que se persigue en cada caso. Se propone conversar sobre la pertinencia -o no- de ciertas intervenciones dado un texto determinado, lectores concretos y una situación específica. Se espera acordar que las estrategias para leer y conversar sobre un cuento no son siempre las mismas, dependerán del texto, de los lectores, de la situación y los propósitos de la lectura.

Luego de los registros de clase, en cada uno de los tres grupos, se incluyen fragmentos de textos teóricos (“para ahondar el análisis”) que vuelven sobre algunos aspectos analizados en las situaciones anteriores. En estos textos, se expresan con claridad los propósitos de ciertas intervenciones y se fundamentan así determinadas decisiones que se toman al planificar la lectura de un cuento.

Este trabajo de análisis será un insumo importante para el siguiente momento, en que los docentes planificarán el abordaje de un texto.

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).

En esta parte de la jornada, el foco estará puesto 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. Para esto, se propone analizar algunos registros de clase y leer fragmentos de textos teóricos que permitan ahondar el análisis.

Actividad 2.A

Orientación para el coordinador de la jornada

En este momento de la jornada se analizarán registros de conversaciones ocurridas antes de comenzar con la lectura de un cuento.

¿Qué significa “prepararse para leer”? ¿Sobre qué aspectos del cuento habrá que trabajar previamente para favorecer la lectura? Es necesario, como se mencionó anteriormente, tener en cuenta el texto, los lectores y la situación para planificar las conversaciones alrededor de un texto.

Prepararse para comprender un cuento puede requerir, entre otras cosas:

- ▶ conversar sobre el tema, el género o el autor;
- ▶ informarse sobre el tema;
- ▶ analizar palabras o expresiones clave del texto.

Los distintos registros de clase incluidos muestran una variedad de situaciones. Los textos teóricos “para ahondar el análisis” ayudarán a pensar en la necesidad de ciertas intervenciones y en la pertinencia, o no, de otras.



Se propone leer los siguientes fragmentos de registros¹ de conversaciones ocurridas antes de la lectura de un cuento y 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)

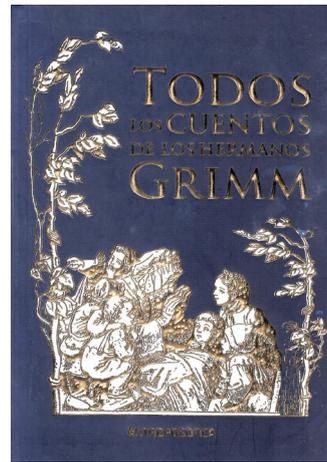
¹ Los registros fueron tomados por María del Pilar Gaspar y Mara Bannon.



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?

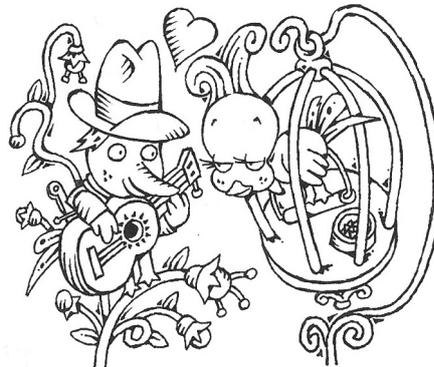
A: Sí.

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.



Textos para ahondar el análisis

...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.

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaría* N° 282. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

...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.

Diuk, B. (2016). Clase N° 6: Comprender textos. En *Curso Virtual de Introducción a la Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación de la Nación.

Preguntas para ahondar 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?



Actividad 2.B

Orientación para el coordinador de la jornada

En este momento de la jornada se analizarán registros de conversaciones ocurridas durante la lectura de un cuento.

Estos registros muestran distintas situaciones en las que el docente interrumpe la lectura (o da lugar a la interrupción de un alumno) con determinado propósito.

Esta estrategia didáctica (lectura interrumpida o dialógica) busca colaborar con la comprensión del 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.

Los fragmentos teóricos que se incluyen “para ahondar el análisis” plantean, además, la importancia de que el docente explicita a los chicos ciertas estrategias que un lector hábil utiliza al leer, es decir, que se muestre a sí mismo como lector.



Se propone 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 en cada registro son las que figuran en el cuento original y que fueron leídas (y no “dichas”).

Registro 6

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?

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



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)

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!”?**

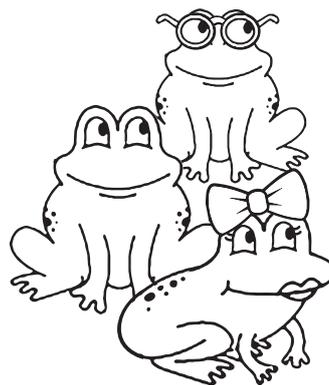
A: Porque querían...

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

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

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 Chancho 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.

Textos para ahondar el análisis

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.

Gaspar, M. P. y González, S. (coords.) (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p.30.

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 compren-



dido 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.

Silvestri, A. (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, p. 40-42.

Preguntas para ahondar 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?

Actividad 2.C

Orientación para el coordinador de la jornada

En este último momento de la primera parte de la jornada 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 el foco está puesto en asegurar la comprensión del texto leído y, en otros, se busca compartir interpretaciones. Es importante notar que en ningún caso se trata de que los alumnos 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.

Registro 9

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.

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

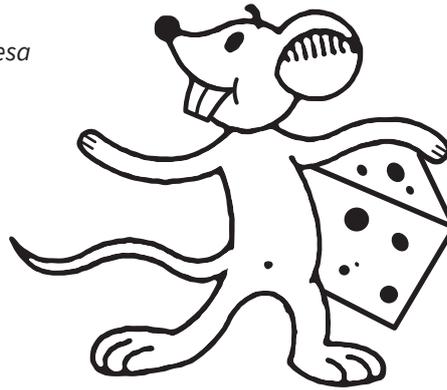
Varios: ¡NOOOOO!

Varios: ¡SÍÍÍ!

Nene: No, no había.

Silencio.

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



(3° grado)³

Registro 10

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?

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



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 11

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.

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

—¿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, 3° grado)⁵

Registro 12

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?

(1° grado)⁶

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

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

Registro 13

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

Preguntas para el análisis

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

- ♦ Renarrar el cuento.
- ♦ Recuperar algun(os) aspectos de la historia: lugares, personajes (características, motivaciones, acciones, parlamentos), hechos narrados.

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



- ♦ Analizar e interpretar las ilustraciones.
- ♦ Intercambiar opiniones sobre el cuento leído.
- ♦ Establecer relaciones con otros textos.

Textos para ahondar el análisis

Uno de los caminos fundamentales para que los lectores aprendan a discutir sobre literatura es la confianza en que sus intervenciones van a ser tenidas en cuenta y que el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos. Cuando el maestro apela al texto para que sea él el que responda o que en todo caso deje abiertas nuevas preguntas, les está marcando el camino para que consoliden su argumentación a partir de la materialidad de lo que dicen o callan las palabras y las ilustraciones.

Bajour, C. (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/>

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.

Bajour, C. (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/>

Preguntas para ahondar el análisis

Volviendo a las situaciones anteriores, ¿en cuál(es) se conversa para profundizar la comprensión y en cuál(es) para compartir interpretaciones? ¿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?



Conclusiones

Como expresamos en el título de esta jornada: leer es interactuar con el texto y con otros. En este sentido, para formar lectores en la escuela primaria es preciso que en las aulas se promuevan ricas conversaciones a partir de los textos que se abordan. Y para ello, es necesario planificar las clases de lectura (seleccionar los textos, prever los conocimientos que el texto requiere para ofrecer a los chicos los puentes necesarios para acceder a su comprensión, pensar las intervenciones que se pondrán en juego antes, durante y después de la lectura) y crear las condiciones para que se puedan oír -y aceptar- las voces de todos.

SEGUNDO MOMENTO

Planificar la lectura de un cuento

 120 MIN

Actividad 1

REUNIDOS EN PEQUEÑOS GRUPOS

 90 MIN

Actividad 2

EQUIPO DIRECTIVO Y TODOS LOS DOCENTES

 30 MIN

Orientación para el coordinador de la jornada

En este **segundo momento** la intención es planificar la lectura de un texto literario para trabajar con los chicos teniendo en cuenta el análisis realizado en la primera parte de la jornada.

Para esto, los docentes se organizarán en grupos, del modo en que se considere más pertinente.

Se espera que cada grupo elija un cuento entre dos o tres alternativas propuestas por el coordinador, que lo lean, lo aprecien y lo analicen antes de comenzar con la planificación concreta de las intervenciones didácticas. Para elegir los textos que llevará a la jornada (dos o tres para cada grupo), sugerimos -en el Anexo de materiales- algunos títulos incluidos en las Colecciones de aula.

Luego, se indicará específicamente que piensen y anoten las intervenciones a realizar antes, durante y después de la lectura.

Por último, como cierre de la jornada, se hará una puesta en común de este trabajo de planificación: cada grupo presentará brevemente el cuento elegido, las razones de la elección y seleccionarán para compartir en ese momento las intervenciones vinculadas con uno de los tres momentos de la lectura.

[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).

Esta experiencia se relaciona con diferentes aspectos, por ejemplo para los textos literarios la extensión (si puede ser leído de un tirón o si requiere diferentes sesiones de lectura para llegar al final), el tipo de narrador, la puesta en intriga, el tiempo de la historia y el ritmo del relato, las características del inicio (pausado, abrupto, por ejemplo) y del final (previsible, inesperado, abierto, etc.), la relación entre las palabras y las imágenes, el diseño, entre otras cuestiones [...].

Todos estos, entre otros, son aspectos que hacen a pensar cuál es la invitación que está implícita para la lectura de un libro o un texto en particular. No nos referimos a un análisis exhaustivo, sino a [contar] con una batería de cuestiones a observar en los textos, lo que permitirá pensar planes alternativos. Algunas de estas cuestiones se harán particularmente interesantes en algunos libros, y en otros no serán relevantes.

Gaspar, M. P. (2011). Clase Virtual N° 10: La planificación en la alfabetización inicial. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 3: Alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 20.

Actividad 1

Se reúnen de a tres o cuatro docentes.

Orientación para el coordinador de la jornada

En este momento se organizarán en pequeños grupos, de 3 o 4 personas. Para esta organización, conviene tener en cuenta la cantidad de docentes presentes para proponer la agrupación más conveniente: por grado (si hay más de una sección), o por ciclo (si son pocos docentes), o indicar que trabajen los maestros de 1° y 2° juntos, los de 3° y 4° por otro lado, y 5°, 6° y 7° aparte.

Es importante tener en cuenta que se trata de un ejercicio para pensar y diseñar distintas alternativas de intervención en relación con la lectura de un cuento. Posiblemente (por ejemplo, si se agrupan por ciclo), la planificación que realicen en esta jornada no pueda ser llevada al aula por todos los docentes (la lectura de un cuento planificada para trabajar en 4° grado no será adecuada para los chicos de 6°). De todos modos, el objetivo de esta actividad es plantear e instalar una forma de planificar la lectura y conversación sobre los textos literarios en el aula.

Este momento de la jornada tiene como propósito planificar en pequeños grupos el abordaje de un texto literario tomando en consideración el trabajo de análisis y reflexión realizado previamente.

1. Seleccionar uno de los textos propuestos por el director y, luego de leerlo:

a) Marcar según corresponda:

Es un texto

- para leer de un tirón.
- para leer en varias sesiones.

La historia es contada

- por sus protagonistas.
- por un narrador externo.

El inicio

- es una historia de “había una vez” (con un marco).
- empieza de sopetón.

El final

- es cerrado.
- queda abierto.

El narrador

- sabe todo.
- no sabe todo.
- comenta lo que narra.
- no comenta.

El tiempo

- está especificado.
- no está especificado.

Las imágenes

- ilustran.
- complementan.

El diseño

- es tradicional.
- es novedoso.

b) Sintetizar la historia en un breve texto de no más de cinco renglones, como si fueran a contársela a un colega que no leyó el cuento.

c) Para conversar en el grupo. Si fueran a leer este texto con sus alumnos:



- ◆ ¿El mundo representado es conocido para los chicos? ¿Para entender la historia son indispensables algunos saberes que tal vez no tengan? ¿Cuáles?
 - ◆ Para poder sintetizar la historia como hicieron ustedes, ¿hay palabras del texto cuyo significado hay que conocer sí o sí? ¿Serán conocidas para los chicos?
 - ◆ ¿Qué información queda implícita y es necesario que el lector reponga para poder entender la historia?
 - ◆ ¿Los sentimientos, características y motivaciones de los personajes están explícitos o requieren hacer inferencias?
 - ◆ ¿Qué aspectos del texto se prestan para intercambiar opiniones, debatir?
 - ◆ ¿Es posible establecer relaciones entre este texto y otros leídos anteriormente con los chicos?
2. A partir de la conversación previa, planificar intervenciones que favorezcan la interacción de los chicos con el texto elegido y entre ellos (y con el maestro, por supuesto). Para esto, completar los casilleros del cuadro que consideren necesarios (también, por supuesto, pueden agregar otros) con lo que ustedes dirían o harían en clase.

- Para antes de leer, será importante:

	Preguntas, intervenciones del docente
Activar conocimientos previos de los chicos	
Trabajar el significado de determinadas palabras o expresiones	
Informar sobre el mundo representado, el autor, el tema o el género	

- Durante la lectura, será 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, será 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 chicos 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 chicos	

Actividad 2

Orientación para el coordinador de la jornada

Para cerrar esta jornada, se propone compartir con todos los colegas el trabajo de planificación realizado anteriormente. Dado que no será posible, en este momento, leer y explicar toda la planificación, se sugiere que cada grupo seleccione uno de los tres momentos de interacción alrededor de la lectura (antes, durante o después), aquel que consideren más potente o más rico. Para preparar la presentación, conviene que se mantengan organizados en grupos.

Por último, sugerimos y promovemos que las planificaciones completas de todos los grupos estén accesibles para todos los participantes (que se compartan por mail, en el blog de la escuela, que se fotocopien y queden en la biblioteca...) ya que pueden resultar un valioso insumo de trabajo.

A modo de cierre de la jornada, les proponemos compartir entre todos los docentes el trabajo realizado. Cada grupo presentará brevemente el cuento elegido, las razones de la elección y seleccionará para compartir con el resto de los colegas las intervenciones vinculadas con uno de los tres momentos de la lectura: antes, durante o después.

Para finalizar...

¿Cómo aprendemos que las marcas en el papel no son solo formas de representar palabras con significados salidos del diccionario, sino que pueden también producir un tipo de magia? Si sabemos cómo, podemos descubrir en ellas personas que hablan, eventos que se suceden, ideas que nunca nos hemos encontrado antes. Nos pueden atemorizar o divertir, nos pueden hacer sentir tristes o felices, pueden fortalecernos y refrescarnos. No es extraño que a los no lectores les parezca difícil entender qué es lo que los lectores reciben de un texto impreso y cómo lo obtienen, y a veces piensan que la lectura, o al menos la lectura de literatura, es un misterio.

La única respuesta es que aquellos que saben cómo poner a funcionar la magia les muestren cómo sucede a los que no lo saben.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 78.

Materiales de referencia

- ▶ Bajour, C. (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, C. (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, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Diuk, B. (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, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- ▶ Gaspar, M. P. (2011). Clase Virtual N° 10: La planificación en la alfabetización inicial. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 3: Alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ▶ Gaspar, M. P. (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, M. P. (2011). *La conversación sobre cuentos en las aulas de escuela primaria*. (Trabajo inédito). Máster LIJ, UAB. Barcelona.
- ▶ Gaspar, M. P. y González, S. (coords.) (2007). NAP. *Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ▶ Silvestri, A. (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.

Libros de las Colecciones de Aula sugeridos para el coordinador

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 Ma. 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 Browne	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
Melena	Pablo Albo Riki Blanco	4° Verde



TÍTULO	AUTOR/COMPILADOR	CAJA
La princesa y el pirata	Alfredo Gómez Cerda Teo 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
Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo	Einar Turkowski	7° Azul
Nadie te creería ("Cartas a Papá Noel")	Luis María Pescetti	7° Roja
Cuentos policiales argentinos ("El crimen casi perfecto", R. Arlt)	Alejandro Palermo (comp.)	7° Verde
Dragón ("Sueño de dragón")	Gustavo Roldán Luis Scafati (ilust.)	7° Violeta 6° Roja

Formación Docente Situada

Coordinadora General
María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo
Magalí Trepiana, Karina Candas,
Valeria Sagarzazu, Miriam López

Lengua

María del Pilar Gaspar (**coordinadora**)

Autores
Mara Bannon y Violeta Mazer

Equipo del área
Mara Bannon, Fernanda Cano, Matías Jelicié,
Noelia Lynch, Cecilia Magadán, Violeta Mazer
Laiza Otañi y Cecilia Serpa

Matemática

Andrea Novembre (**coordinadora**)
Adriana Díaz (**coordinadora**)

Autores
Diego Melchiori, Mauro Nicodemo
Débora Sanguinetti y María Paula Trillini

Ciencias Naturales

Melina Furman (**coordinadora**)

Autores
Pablo Salomón, Guadalupe Nogués
y Gabriel Gellon

Equipo del área
Pablo Salomón, Guadalupe Nogués,
Gabriel Gellon, María Eugenia Podestá
y Antonio Gutierrez

Ciencias Sociales

Cristina Gómez Giusto (**coordinadora**)

Autor
Constanza Verón

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación gráfico/editorial
Laura Gonzalez

Diseño colección
Gabriela Franca
Nicolás Del Colle

Diseño interior
Gabriela Franca

Diseño tapas
Nicolás Del Colle

Diagramación y armado
Yanina Olmo, Natalia Suárez Fontana
y Nicolás Del Colle

Producción general
Verónica Gonzalez
