

Visor (Madrid).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 3.

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen.

Cita:

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 3*. Madrid: Visor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/343>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Thk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

P. Carlino y D. Santana (*coordinadoras*)

C. Barrio, P. Fernández, C. García

A. Mora, P. Pita, C. Virseda

Leer y escribir con sentido

Una experiencia constructivista en
Educación Infantil y Primaria

aprendizaje
VISOR

Volumen CXXI de la Colección Aprendizaje
Colección creada por: Amelia Álvarez
Pablo del Río

Dirección: José Luis Linaza
Diseño gráfico: Alberto Corazón

© Las autoras, 1996
© De la presente edición
VISOR DIS., S. A., 1996.
Tomás Bretón, 55 - 28045 Madrid.

ISBN: 84-7774-121-2

Depósito Legal: M. 14.618-1996

Visor Fotocomposición, S. A.

Impreso en España - *Printed in Spain.*

Gráficas Rógar. Navacarnero (Madrid)

Índice

| | |
|----------------------------|----|
| Presentación | 9 |
| Equipo de trabajo | 11 |
| Cómo leer este libro | 15 |
| Por qué escribimos | 17 |

PRIMERA PARTE

Encuadre teórico

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I. EL OBJETO DE CONOCIMIENTO | 21 |
| 1. ¿Qué es la lengua escrita? | 21 |
| 1.1. <i>El sistema de escritura</i> | 22 |
| 1.2. <i>El lenguaje escrito</i> | 23 |
| 1.3. <i>Las funciones de la lengua escrita</i> | 23 |
| El uso escolar de la «lengua escrita» | 24 |
| El uso social de la lengua escrita en la escuela | 25 |
| 2. Los procesos de escritura: ¿cómo se produce un texto? | 26 |
| 2.1. <i>¿En qué contribuyen estos estudios sobre producción de textos a la didáctica de la lengua escrita?</i> | 28 |
| 3. Los procesos de lectura: ¿qué significa leer? | 30 |
| 3.1 <i>Leer no es sonorizar letras</i> | 30 |
| 3.2 <i>Hay distintos niveles de comprensión de un texto</i> | 31 |
| 3.3. <i>Enseñar a leer en la escuela</i> | 31 |
| 3.4. <i>Evaluar la lectura</i> | 32 |
| II. EL PAPEL DEL NIÑO EN EL APRENDIZAJE | 35 |
| 1. ¿Cómo es la enseñanza que tiene en cuenta esta concepción sobre el aprendizaje? | 36 |
| 2. ¿Qué significa ser un sujeto activo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura? | 38 |
| 3. La re-construcción del sistema de escritura por los niños | 38 |
| 4. Consecuencias pedagógicas | 40 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| III. EL PROCESO DE ENSEÑANZA | 47 |
| 1. La función docente | 48 |
| 2. El ambiente de la clase | 49 |
| 2.1. <i>Los materiales utilizados</i> | 50 |
| 2.2. <i>La organización del grupo de niños</i> | 51 |
| 2.3. <i>La organización de los espacios</i> | 52 |
| 2.4. <i>La utilización de los tiempos</i> | 55 |
| 3. La planificación | 56 |
| 3.1. <i>Los objetivos</i> | 56 |
| 3.2. <i>Los contenidos</i> | 57 |
| 3.3. <i>Características de la planificación</i> | 58 |
| 3.4. <i>Tabla de análisis: una herramienta para la planificación</i> | 59 |
| 3.5. <i>¿Cómo ha sido la manera efectiva de planificar en nuestro grupo de formación docente?</i> | 62 |
| 3.6. <i>Características generales de las actividades propuestas</i> | 63 |
| 4. La evaluación | 64 |
| 4.1. <i>Para qué y qué evaluar</i> | 64 |
| 4.2. <i>Cuándo y cómo evaluamos</i> | 66 |

SEGUNDA PARTE

Relato de algunas actividades didácticas realizadas

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IV. A LOS TRES AÑOS | 71 |
| 1. «El tigre, si no tiene comida, te muerde». Consulta y producción de textos informativos | 71 |
| 2. «¿A que los perros no comen peces?» Buscando información sobre los animales | 93 |
| 3. Explorando poesías | 102 |
| 4. Leyendo menús en el aula | 108 |
| 5. Preparando una macedonia a partir de una receta | 112 |
| 6. ¿Cómo se llamará este cuento? La anticipación de títulos | 121 |
| V. A LOS CUATRO-CINCO AÑOS | 125 |
| 1. «¿Qué hace el corazón cuando estoy durmiendo?» Un proyecto de investigación sobre el cuerpo humano | 125 |
| VI. EN 2º CURSO | 143 |
| 1. El rincón de «secretaría» en el aula de Primaria | 143 |
| VII. EN 3º CURSO | 145 |
| 1. Revisión colectiva. Una forma alternativa para trabajar ortografía y otros aspectos más | 145 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. Inventando finales para un cuento | 158 |
| 3. Definir palabras. Una actividad para pensar, escribir, discutir y hacer uso del diccionario | 163 |
| VIII. EN 4º CURSO | 167 |
| 1. «En un bosque, no hace muchos años...». Proyecto anual de escritura de cuentos inventados | 167 |
| 2. «Biblioteca circulante» | 178 |
| <p>TERCERA PARTE</p> <p>Consideraciones finales</p> | |
| IX. LAS MAESTRAS TIENEN LA PALABRA | 185 |
| X. LAS COORDINADORAS CUENTAN... | 187 |
| 1. Historia de este libro | 187 |
| 2. El escribir acerca de la propia práctica en la formación docente ... | 188 |
| 3. Escribir, releer, revisar... escribir, releer, revisar... | 190 |
| BIBLIOGRAFÍA | 193 |

SEGUNDA PARTE

Relato de algunas actividades didácticas realizadas

A continuación, presentamos algunos ejemplos de lo acontecido dentro de las aulas de educación infantil y primaria durante el transcurso de nuestra experiencia en un año lectivo. Por razones obvias no expondremos los trabajos realizados con todos los tipos de texto que hemos utilizado. Restringiremos nuestra exposición a algunas de las actividades propuestas en el trabajo con cuentos, textos informativos, recetas y poesías. Expondremos seguidamente los proyectos de trabajo realizados en educación infantil y, en segundo lugar, los de primaria.

Al igual que la primera parte de este documento (el encuadre teórico), esta segunda parte también fue escrita colectivamente. Sin embargo, en lo que se refiere al estilo de redacción, utilizaremos la primera persona singular para destacar el relato de lo ocurrido en clase, y la primera persona plural para realizar análisis de algunos aspectos de lo acaecido.

El lector notará la ausencia de relatos correspondientes a primero de primaria. Lamentablemente, durante la elaboración de este libro ninguna de las maestras de nuestro grupo impartía enseñanza en dicho curso. Sin embargo, la experiencia de años previos y de otros docentes que están trabajando con este enfoque nos permite hacer extensiva esta propuesta al primer curso de la escolaridad obligatoria.

A los tres años

1. «El tigre, si no tiene comida, te muerde». Consulta y producción de textos informativos

«En el curso pasado, cuando estaba a cargo de un grupo de 5 años, me animé a experimentar con ellos la propuesta de un «proyecto de investigación» referente a los animales. El trabajo fue arduo pero muy gratificante, tanto para los niños como para mí. Incluso, algunos padres se entusiasmaron mucho al observar de cerca nuestra tarea. Después de diez sesiones de trabajo, a partir de lo que pudimos averiguar de diferentes animales, cada niño escribió una página para el «Libro sobre animales» que elaboramos colectivamente (véase figuras 9 a 12, páginas 88-90).

En este curso, quise probar cómo podría realizarse un proyecto parecido pero con niños aun más pequeños. El objetivo era similar: utilizar el lenguaje escrito (leyendo y escribiendo funcionalmente) y abordar contenidos de diversas áreas curriculares simultáneamente. Sabía que los logros serían muy distintos a los obtenidos con niños dos años mayores, pero me interesaba especialmente el proceso, es decir, que mis alumnos de tres años tuvieran la oportunidad de enfrentarse al problema de tener que averiguar algo no sabido y luego «dejar memoria» de la información obtenida. A continuación relataré la secuencia didáctica que llevé a cabo en mi aula actual.

Propuse a los niños investigar sobre animales. A fin de acotar nuestro tema de estudio nos reunimos en gran grupo en la alfombra. Sugerí hacer una lista con nuestros animales favoritos, ya que luego elegiríamos el que más nos gustase a todos. Ese sería nuestro objeto de estudio común.

Al principio, los niños se encontraban bastante parados y tuve la impresión de que no comprendían lo que les estaba pidiendo, pero Elías rompió el fuego proponiendo al dinosaurio. Poco a poco los demás fueron sugiriendo cada uno el suyo. Mientras decían el nombre de sus animales preferidos, yo los apuntaba en la pizarra, incluso si se repetían.

Posteriormente, cada niño dibujó su animal y escribió el nombre del mismo en un folio: habíamos acordado que los exhibiríamos en el mural de la clase para enseñarse unos a otros el animal predilecto. La estrategia de algunos fue copiar de la pizarra el nombre de su animal, logrando copias no demasiado fieles al modelo. Las dificultades en la copia fueron abundantes: algunos no sabían dónde decía el nombre del animal elegido y les ayudé leyéndoselo. Otros, si bien localizaron lo que necesitaban copiar, no seguían el orden canónico o bien hacían marcas que poco se parecían a las de la escritura adulta. También hubo quien escribió a su manera, sin fijarse en la pizarra y, por tanto, manifestando su propia lógica. Mientras ellos escribían utilizando una u otra estrategia (copiar o pensar cómo escribirlo) fui percatándome de sus posibilidades y dificultades.

Observé que los niños que encontraban el nombre de su animal en la pizarra lo reconocían porque se fijaban en alguna letra inicial del mismo, o bien porque recordaban que era el segundo de la lista, o tenía «dos [letras] con puntito», o resultaba ser el más corto de todos. Estos procedimientos de lectura espontáneos indican que los niños analizan las escrituras cuando necesitan buscar un significado preciso que conocen con anterioridad. También reparé en que algunos se daban cuenta de que lo que copiaban no correspondía al nombre del animal predilecto mientras otros no prestaban atención a ello. Había quienes se preocupaban o no con la direccionalidad de la escritura, quienes ya habían descubierto algunas propiedades del sistema de escritura como la variedad de grafías y quienes por el contrario hacían «culebritas» o «circulitos» sin intención de diferenciación.

Finalmente entre todos contamos las preferencias: salió por mayoría de veces «gato», seguido de «tigre».

La investigación se detiene momentáneamente para reflexionar sobre la escritura

En diferentes situaciones anteriores a este proyecto, había propuesto actividades de comparación entre las escrituras de los nombres de la lista de clase. Me pareció interesante aprovechar esta ocasión para extender ese tipo de análisis. Así, en la 2.^a sesión propuse a los niños analizar en las escrituras de los nombres de animales algunas de sus propiedades cuantitativas y cualitativas.

Profesora

Niños

¿Os acordáis de la lista de animales favoritos? (Señala la lista elaborada el día anterior)

Varios: Sííí...

Vamos a recordar qué animales habían salido. ¿Quién lee el primero? (Señala la escritura de DINOSAURIO)

Elías: el mío, dinosaurio.

Elías ha leído muy bien. ¿Quién lee el segundo? (señala GATO)

Marcos: tigre.

María: gato.

Victoria: tortuga.

Voy a daros una pista: es un animal que hace «miau miau».

Varios: ¡el gato!

María: el mío.

Bien, habéis leído muy bien. Aquí (señala de izquierda a derecha) dice «gato». Ahora yo sigo leyendo el resto de la lista y vosotros me ayudáis. (Lee señalando:) «gusano», «caracol», «mariquita»...

Una vez leída la lista completa y recordados los significados, nos centramos en el análisis de las escrituras:

¿Alguien puede decir cuál es el más largo?

Victoria: Ese (señala el primero).

Marina: Sí, el de dinosaurio.

¿Sabes señalarlo?

Marina: Sí. (Sale a la pizarra y lo señala).

¿Hay escrito otro «dinosaurio» en la lista?

Marina: Sí. (Señala ELEFANTE, probablemente porque se centra en la longitud parecida de ambas palabras escritas).

Veamos el primero, donde he escrito lo que me ha dicho Elías (Señala la primera escritura de «DINOSAURIO»).

¿En qué letra acaba?

Marina: En O.

¿Y éste? (Señala «ELEFANTE»)

Marina: En E.

¿Y por cuál empieza el primero?

Marina: Mmm...

Darío: La mía.

Laura: Por la de «dedo».

¿Y éste (señala ELEFANTE)?

Marina: Por la E.

Entonces, ¿si empiezan y acaban distinto: puede decir en las dos lo mismo?

Marina: Mmm... (desconcertada)

Carmen: Pues, sí.

Victoria: Tú lo sabes.

Interrumpiremos el relato de la actividad para pensar en ella. La propuesta de observar el nombre más largo es fácilmente realizada por algunos niños de la clase. ¿Pero para qué sirve hacer esta comparación cuantitativa? La intención de la docente es acompañar, impulsar y extender los descubrimientos referidos al mundo de la escritura que los niños suelen hacer por su cuenta. En su proceso evolutivo, hay momentos en que están muy pendientes de si un nombre es largo o corto ya que esto les permite disponer de un criterio para poder diferenciar (y así leer) algunas escrituras habituales. Ahora bien, si sólo se centran en este aspecto cuantitativo, es frecuente que les ocurra como a Marina: que sabiendo el significado de un nombre lo extiendan a otro de longitud similar, descuidando las diferencias cualitativas entre ambos, es decir, la presencia de letras distintas.

Por ello, la maestra sugiere analizar las escrituras cualitativamente, considerando qué letras tienen. Ella sabe que no es necesario que los niños sepan el nombre de las letras ni el sonido que representan para darse cuenta de que su forma gráfica es diversa. De hecho, este tipo de reflexión favorece que los niños vayan aprendiendo todas las letras, tanto en lo relativo a su aspecto gráfico, como a su nombre y a su valor sonoro. Ésta es su forma de enseñar las letras. No presenta letras sueltas una a una, sino escrituras con significado y contexto que contienen todas las letras necesarias para «decir» lo que se quiere.

Otro problema con el que se enfrenta Marina en esta situación se refiere a la relación entre las escrituras y sus significados. Para los adultos, es obvio que dos palabras escritas diferencialmente no pueden decir lo mismo (y por el contrario, si están escritas iguales, necesariamente comparten el significado). Pero éste no es un dato inicial para los niños: ellos deben descubrirlo y elaborarlo en sucesivas situaciones problemáticas como la que se plantea en esta ocasión.

Regresemos a la clase para ver cómo el problema queda nombrado por la docente:

«A mí me parece que tenemos un problema: si no empiezan y acaban por las mismas no puede poner «dinosaurio» en los dos lados. ¿Dónde estará escrito «dinosaurio»?

Laura: Yo. (Sale a la pizarra y señala la escritura de «DINOSAURIO» dictada por Elías y la de «DINOSAURIO» dictada por Elena).

Muy bien, ahora sí en los dos pone «dinosaurio»¹. ¿Cómo lo has sabido?

Laura: Porque lo ha dicho Elena.

Perfecto. ¿Alguien más quiere pasar a leer dónde dice «dinosaurio»?

Laura: Yo. (Señala en ambos sitios correctamente).

Ahora para asegurarnos que en las dos dice «dinosaurio» vamos a comprobar que llevan las mismas. A ver: ésta y ésta: ¿son iguales? (Señala las iniciales de ambas escrituras de «dinosaurio»)

Varios: Sí.

Elías: La de Darío.

¿Y las segundas? (Señala la i en cada escritura)

Varios: Es la de Inés.

Sí, es la «i» de Inés.

Del mismo modo continuamos analizando letra por letra, estableciendo una correspondencia para llegar a la identidad de ambas escrituras y, por tanto, de los significados. Los niños hacían referencia a sus nombres propios al reconocer la presencia de letras «familiares» en los nombres de animales.

En una tercera sesión les propuse volver sobre las propiedades cuantitativas y cualitativas de las escrituras, que permanecían en la pizarra:

Ahora vamos a buscar el nombre del animal más corto de la lista.

Elías: Es Hind (se refiere al nombre de un compañero).

Elías ha pensado muy bien, porque «Hind» es de los nombres más cortos de la lista de niños de la clase.

¹ Resulta habitual utilizar el verbo «poner» con el significado de «decir», «estar escrito».

Pero estamos en la lista de animales.
¿Quién encuentra el nombre más corto
de animal?

¿Y qué podrá poner?

Cuéntanos por qué lo sabes.

¿Cuándo?

Pues sí, con la P, la E, la R, la R y la O
(señalo mientras deletreo) se pone
perro. ¿Alguien puede encontrar otra
escritura de «perro» en esta lista?

Muy bien, Carmen. Vamos a ver ahora
si hay algún nombre de los niños de la
clase que empiece como «perro».

Pensad cada uno en el vuestro, a ver si
la lleva...

Os doy una pista, es de niña...

Enrique: El de abajo (refiriéndose a
«PERRO»)

Carmen: Perro.

Carmen: Porque lo dijo Laura.

Carmen: El día que lo dijo.

Carmen: Yo, el mío. (Señala PERRO)

(Silencio)

(Se los ve muy concentrados, algunos
hablando en voz baja con los compañe-
ros cercanos)

(Algunos niños se levantan y van a la
lista de nombres, expuesta en un rin-
cón de la clase)

Me ofrecí a ayudarles y fuimos mirando nombre por nombre para asegurar-
nos de si empezaba o no por la «P». Al llegar a «Pati», la mayoría exclamó que
empezaba igual.

Bueno, pues ya lo hemos encontrado.
¿Alguien sabe otros nombres que lleven
la «p»?

Marcos: Pedro.

Laura: Tripa.

(Escribe en la pizarra cada una de las palabras). A ver: ¿«Pedro» empieza con la P de «perro» (señala)?

¿Y «tripa»?

Todos: Sí...

Exactamente, «tripa» no empieza con la P. Pero hay una P en tripa. (Señala donde ha escrito «tripa») ¿Dónde está?

Todos: Noo...

Bueno. Pensemos qué otras palabras empiezan con la P. Por ejemplo, algo que duele mucho ...

Marcos: Allí (sale a la pizarra y señala la P)

No, otra cosa. Tú te haces algo en el dedo y dices: «profe, tengo una...»

Laura: Pues «tripa».

Muy bien. (Escribo PUPA y verificamos que hay dos 'Pes'). Ahora, algo que sirve para limpiarse los mocos...

Ali: ..¡Pupa!

Ali: Pañuelo.

Carmen: Papel.

Fenomenal. (Escribe cada una de las palabras y muestra las 'Pes'). Ya hemos encontrado el nombre de animal más largo, el más corto, y los nombres que empiezan con la de «perro». Ahora vamos a ver quién lleva la A, de Gato en su nombre...

Marcos: Yo, mira (señala en la escritura de su nombre).

Ana: Y yo.

María: ¿Y yo?

No lo sé, dímelo tú.

María: Sí, atrás.

Continuamos un ratito más considerando (y escribiendo) los nombres que no llevan A, como Enrique o Hind, y analizando cómo suenan en comparación con los que sí la llevan.

Dado que pretendía seguir llamando la atención sobre la relación entre sonido y escritura, en una sesión posterior les propuse cantar la canción del «Caracol» con todas las vocales iguales (COROCOL, COL, COL / CARACAL, CAL, CAL..). Escribí en la pizarra diferentes variaciones de ciertos versos, con el objetivo de que pudiesen observar la relación entre idénticas grafías (vocales) y sonidos parecidos.

Poco tiempo después de esta actividad y de otras parecidas, me percaté de que a algunos niños les había servido particularmente para plantearse nuevas hipótesis a la hora de leer y escribir. Muchos ya no aceptaban que dos palabras escritas con letras diferentes pudiesen decir la misma cosa. Algunos empezaban a dejar de escribir con «culebritas» o «montañas» o incluso con «círculos» o «palos» e intentaban hacer formas parecidas a las letras, aunque les salieran invertidas o «despatarradas».

Detengámonos a analizar la segunda y tercera sesión de trabajo. Observamos que la docente intercala en medio del proyecto sobre animales varias situaciones didácticas de reflexión sobre aspectos del sistema de escritura. ¿Por qué lo hace?

Ella sabe que enseñar a leer y a escribir a los niños de cualquier edad significa proponerles trabajar distintos tipos de contenidos curriculares. Por un lado, es necesario darles la oportunidad de desarrollar estrategias de uso del lenguaje escrito, es decir, ayudarles a escribir y a leer con un propósito y contexto definido. Por otro lado, es necesario guiarlos hacia reflexiones sobre diversos aspectos y niveles del lenguaje, de los tipos de texto y del sistema de escritura.

En estas sesiones lo que propone es una reflexión metalingüística referida a las propiedades cualitativas y cuantitativas del sistema de escritura: cuáles y cuántas letras. Para ello promueve comparaciones entre diversas e idénticas escrituras, intentando a veces guiar la reflexión hacia la relación que existe entre lo oral y lo escrito: en nuestro sistema alfabético similitudes sonoras implican habitualmente semejanzas en las grafías. El objetivo de estas actividades de reflexión sobre las escrituras es contribuir al trabajo cognoscitivo que los niños encaran cuando intentan comprender las escrituras que los rodean, cuando se dedican a observar qué características formales tienen y cuáles son las reglas de su funcionamiento (porque ciertas cosas, por ejemplo, sus nombres, se escriben con determinadas grafías, en ese orden y en esa cantidad).

¿Pero es necesario enseñar estas cuestiones a los 3 años? Si el objetivo es abrir horizontes, creemos que no hay edad para ello. Enriquecer las oportunidades de trabajo intelectual de los niños es un objetivo de cualquier instancia educativa. Si, por el contrario, el objetivo fuera hacer que los niños «se aprendieran» estos temas, a ninguna edad podríamos garantizar que lo harían, ya que lo que enseñamos siempre está «filtrado» por el interés y conocimiento construido por cada niño. Y esto no depende de cumplir años.

Sabemos que muchos niños, si no han comenzado antes y por su cuenta, a partir de este tipo de actividades empiezan a estar atentos a las propiedades forma-

les del sistema de escritura, comienzan a plantearse los problemas cuyas soluciones construirán muy paulatinamente. Aprender a leer y a escribir es un largo proceso: la docente sabe que puede acompañarlo y alentarle desde muy temprano.

En las sesiones siguientes las situaciones didácticas sugeridas por la maestra pretenden que los niños aborden otros contenidos curriculares: los procedimientos de búsqueda de información, de comprensión lectora, el uso funcional de la escritura, la reflexión sobre tipos de texto diferentes...

¿Qué sabemos ya sobre los animales?

«En la cuarta sesión propuse compartir lo que cada uno pudiese saber sobre animales, registrándolo de forma que quedara escrito en un mural a vista de todos.

Nos reunimos en gran grupo y pregunté:

¿Qué sabemos sobre los animales?

(Silencio y miradas inquietas)

Venga, chicos, pensad.

Victoria: Gato.

Carmen: Caballo.

No vale decir nombres de animales, quiero que digáis cosas de ellos...

(Desconcierto y cuchicheos)

Vamos a decir cómo son algunos animales, qué comen...

Elena: Las focas, si no tienen pescado en el plato, se enfadan.

¡Bien, muy bien! (Escribo lo que ha dicho en el mural). Quién sabe algo más?

Sofía: El tigre, si no tiene comida, te muerde.

Marina: El perro, si se acerca un niño, se tira y le muerde.

Los niños continuaron aportando su conocimiento referente a comidas y a los peligros que pueden causar los animales. Mas tarde creí oportuno derivar hacia otras cuestiones...

Bueno, ya sabemos que los animales comen y que algunos pueden ser peligrosos, pero ¿alguien sabe dónde vive el tigre?

Andrea: En la jaula.

Marcos: En su casa.

Álvaro R.: En la calle.

Álvaro L.: En el campo.

Queco: En la selva.

¡Bien, Queco sabe que los tigres viven en la selva, pero también es cierto que encontramos tigres en el Zoo...! ¿ Y quién sabe dónde viven los peces?

Vale, y ¿alguien sabe dónde viven las mariposas, los pájaros...?

Varios: En el agua.

Álvaro R.: En el campo.

Varios: En el jardín.

A la vez que ellos iban dando sus respuestas, yo las escribía en el mural. Con el objetivo de que pudiesen observar que escribir sirve para conservar una información que no queremos que se pierda, a ratos volvía sobre el escrito y lo leía recordando lo que ya habíamos dicho. Además, escribir delante de ellos es importante en la medida que les proporciona un modelo de direccionalidad y de ocupación del espacio (distribución de la escritura según un formato) y les muestra las marcas gráficas utilizadas por los mayores: las formas de las letras, los signos de puntuación y las tildes.

En la sesión siguiente, leí lo que habíamos escrito el día anterior y comenzamos a explorar nuestras informaciones de partida sobre otros aspectos no tratados hasta ahora.

Bien, ya sabemos dónde viven los animales, sabemos que beben y comen, pero no sabemos qué cosas son las que comen.

Elena: Las focas comen pescado.

Sofía: Un día, en el Zoo un delfín saltó, y una sardina... se la comió.

Enrique: Los loros comen pipas (se refiere a las semillas de girasol).

Marina: Las vacas comen paja...

Laura: ...y hierba.

Sí. ¿Y qué come el león?

(Silencio total)

¿Nadie lo sabe?

(Sigue el silencio)

¿Qué hacéis vosotros cuando no sabéis una cosa?

(Miradas dispersas o desconcertadas)

Yo, cuando no sé algo, pregunto a mis amigas o a otras personas, porque no tengo hermanos. Vosotros podéis preguntar a los vuestros o a los papás, o a la profe...

Elena: Yo, a mi mamá.

Andrea: Mis hermanos van al cole.

Marcos: A mi papá le pregunto yo.

...Pero cuando nadie sabe la respuesta, o no tenemos a quién preguntar, se puede buscar lo que queremos saber en algún libro. Voy tratar de conseguir un libro donde poder averiguar qué come el león y lo leeremos juntos otro día para informarnos.

¿Comprenden algo de lo leído los niños pequeños?

La actividad para la 6.^a sesión la había pensado, en principio, para mis niños de 3 años pero, por necesidades de funcionamiento de la escuela, nuestra clase tuvo que unirse esa tarde con la clase de 4 años. En vez de aplazarla, decidí llevarla a cabo para ver qué hipótesis distintas establecían y cómo actuaban entre ellos.

Llevé a la clase un libro sobre la vida de los gorilas. Les expliqué que todavía no había podido encontrar uno que tratase de leones (a fin de resolver la duda del día anterior), pero que me empeñaría en conseguirlo. En esa sesión les leería una parte del libro sobre los gorilas que había encontrado en la biblioteca y que me parecía muy interesante.

Después de leerlo comentamos acerca de su contenido, varios niños opinaron sobre lo que habían interpretado y muchos trajeron a colación sus conocimientos sobre monos y temas más o menos relacionados. Las formas de entender lo que yo había leído fueron muy heterogéneas, hubo quienes se dispersaron, quienes sacaron en limpio sólo que se hablaba de gorilas... En fin, mi objetivo no

había sido que los niños comprendieran lo mismo que yo, sino que cada uno pudiera aprovechar la lectura para ponerla en relación con lo que le interesaba y/o sabía del tema, y para que tuvieran oportunidad de escuchar un lenguaje diferente al de los cuentos, en la medida que el texto no era narrativo sino descriptivo-expositivo.

¿En qué se diferencian un cuento y un libro informativo?

En la misma sesión, quise reflexionar con el grupo sobre las diferencias entre cuento y texto informativo. Habíamos estado trabajando con cuentos durante todo el mes anterior y para comenzar con este nuevo tipo de texto, el informativo, me pareció oportuno hacer una averiguación sobre las ideas de los niños respecto a «libros»: ¿son todos iguales?, ¿dicen las cosas de la misma manera?, ¿podemos diferenciarlos?

¿Qué he leído?

Muy bien, he leído sobre gorilas.
...Pero ¿es esto un cuento? (enseña el libro)

Sofía (3 años): El gorila...

Álvaro (3 años): No, no es un cuento, es un libro.

Varios: Nooo.

Otros: Sííí.

Antonio (4 años): Es un libro de cuentos.

¿Os parece un libro de cuentos?

Varios: Sí.

Otros: Nooo.

Decidí ayudarles centrando la atención sobre las fórmulas lingüísticas típicas de los cuentos:

A ver... ¿cómo empiezan los cuentos?

Álvaro L. (3 años): Gorila (risas).

A ver, a ver, ¿así empiezan los cuentos que yo leo?

Álvaro L. (3 años): Sí, sí.

¿Cómo empiezan los cuentos?

Antonio (4 años): Por la «o».

Pedrito (4 años): por la «cue» (seguramente se refería a la palabra «cuento» y no a la fórmula lingüística que la docente pretendía evocar)

Vale. Pero ¿un cuento puede empezar así?: «Se ponen tres huevos en un vaso. Se echa...»

Todos: Noooo....

María: Es de comidas.

Fabián (4 años, desde hacía un rato intentaba hacerse escuchar): Empieza por la «a». «Haaabía una vez...»

¡Muy bien! Los cuentos suelen empezar por «Había una vez» o «Érase una vez...» ¿Y cómo acaban?

Pedrito (4 años): Por la «o». «Colorín, coloradoo» (Haciendo énfasis en la «o» final)

¡Fenómeno!, chico. Os vuelvo a leer el comienzo de este libro (lee la primera frase del libro de los gorilas). ¿Este libro empieza como los cuentos?

Varios: Noooo...

Entonces, ¿podrá ser un cuento?

Varios: Noooo...

Y si no es un cuento, ¿qué libro puede ser?

Antonio (4 años): Un libro de cosas.

Bien. ¿Y este libro cuenta historias como la de Caperucita Roja?

Antonio: No, cuenta cosas.

¿Qué cosas?

Varios: De los gorilas.

Pues claro, es que éste no es un cuento, es un libro informativo que nos dice cómo viven los gorilas. Además, en estos libros no salen las hadas ni duendes. Los libros informativos hablan de las plantas, de los animales. Nos dicen cómo son los países, los coches, las máquinas... Tratan de cosas que existen.

Gonzalo (4 años): Cosas que existen.

A continuación les pregunté si en sus casas había otros libros que no fueran de cuentos. Casi todos dijeron que sí, que tenían de monos, coches y cosas por el estilo. Quedamos en que los buscarían y pedirían a alguien que se los leyera para luego contar a los demás de qué trataban; o bien que los traerían al aula para que lo pudiésemos averiguar.

Durante la actividad, me pareció curioso que varios niños de 4 años interpretaran mi pregunta «¿Cómo empiezan (o terminan) los cuentos?» como equivalente a «¿Por cuál letra, sílaba o fonema, empiezan (o acaban) las palabras (o expresiones)?». Mi intención era preguntar por una propiedad del tipo de texto y sus respuestas se orientaron hacia una propiedad fonológica y del sistema alfabético. ¿Se deberá este hecho a que en su respectiva clase ése es el análisis predominante? ¿O será que estas cuestiones de la escritura empiezan a ser para ellos mismos un tema de interés, un campo de problemas sobre el que están comprometidos mentalmente?

Por otra parte, a pesar de las múltiples dificultades que surgieron para encontrar un criterio que permitiera diferenciar un cuento de un texto informativo, observé que el trabajar con las dos clases juntas, con los niños de 3 y de 4 años, enriqueció mucho la discusión.

Creo que considerar las marcadas fórmulas lingüísticas de inicio y cierre de los cuentos pudo ayudarles para empezar a analizar alguna de sus diferencias. El hecho de que el soporte de estos dos tipos de textos sea muy parecido (libro de pasta dura) contribuye a la dificultad de distinguirlos entre sí (a diferencia de un periódico, o una carta, que tienen su objeto portador y formatos característicos). Por otro lado, es cierto que tampoco es posible, salvo excepciones, diferenciar los temas o contenidos sobre los cuales versan, ya que puede haber un cuento sobre gorilas, así como puede existir un texto informativo sobre una princesa.

Después de esta sesión, me quedé pensando cómo dar continuidad a la reflexión sobre este tipo de texto. He pensado en organizar una actividad para explorar específicamente la función del texto informativo elaborando con los niños una lista de los libros que tenemos en clase y que sirven para guardar y transmitir información. Pero me enfrento a un problema: algunos libros que tenemos en clase son de dudosa clasificación ya que pretenden informar pero se les ha dado una apariencia narrativa. Me refiero a los pseudo-cuentos acerca de los colores, las estaciones del año, etc. Contienen ciertas fórmulas lingüísticas de los cuentos, pero carecen de un nudo o complicación de la historia; su contenido pretende ser «científico» pero a la vez está en boca de personajes que nada tienen que ver con lo que se quiere transmitir. En fin, creo que volveré a seleccionar el material bibliográfico presente en mi clase porque no me convencen estos libros artificiales que fueron creados para «enganchan a los niños lúdicamente a la información».

En la sesión siguiente (7.^a) les llevé un Diccionario enciclopédico de Ciencias Naturales y se lo enseñé. Estuvimos observando cómo era por fuera, su tamaño, su grosor, y lo comparamos físicamente con los libros de cuentos, con las revistas y los periódicos, y con otros libros informativos monográficos que estaban en la clase y que habían traído de casa.

Buscamos en el diccionario la entrada de «león» y les leí lo que ponía. Para nuestra sorpresa, no hacía referencia concreta a la comida; sólo decía: «Es un cazador carnívoro». Les pregunté qué podía ser «carnívoro» y rápidamente contestaron «muerte». Yo intenté precisar el significado del término y empezamos a decir ejemplos de animales que lo fueran. Aproveché la ocasión para enseñarles, en contraposición, otro concepto en los términos en que se encuentra en los libros informativos: «herbívoro». Mi objetivo no era simplemente enriquecer el vocabulario, sino ayudarles a entender más fácilmente estos conceptos en relación uno con el otro. Escribí en el mural la frase «El león come carne» y les dije que el próximo día volveríamos a usar estos libros para saber más cosas.

Objetivo: enseñar a darse cuenta de qué no se sabe...

Para la 8.^a sesión había planificado acordar con los niños qué les interesaba averiguar sobre los animales y con ese propósito leer colectivamente los libros informativos que habíamos recopilado.

Les pregunté qué cosas querían saber de los animales, pero me llevé la sorpresa de encontrar que no preguntaban nada. Repetían lo que ya habíamos escrito en el mural, pero no se planteaban otras cuestiones. Los veía aburridos y decidí cortar la sesión un poco desilusionada, pensando que no había servido para nada. Hoy creo que sí fue útil, ya que a mí me indicó que aunque haya cosas que ellos no saben, los niños muchas veces no llegan a plantearse las por sí solos... a menos que alguien les ayude a focalizar una duda o inquietud dándoles pistas sobre qué se puede querer saber.

Con estas reflexiones en mi cabeza, me pareció necesario retomar el tema de la frustrada sesión anterior, por si se hubiera producido algún cambio de actitud o, en cualquier caso, porque yo misma lo conduciría de manera distinta:

Bien, aquí tengo los mismos libros de ayer, ¿qué os gustaría saber de los animales? Pensadlo, me lo decís y lo busco...

(Silencio)

Ya sabemos muchas cosas: qué comen, dónde viven, pero hay más cosas interesantes. Por ejemplo, ¿alguien sabe cómo nacen?

Marina: De la tripita de su mamá.

¿Los pollitos también nacen de la tripita de su mamá?

Laura: No, éstos nacen de huevos.

Pues sí, unos nacen de la mamá y otros de huevos que ponen las mamás...

Marcos: O los papás.

Informé a los niños de que los hijos nacen del cuerpo de las mamás, aunque para algunos no parecía ser muy lógico. Para intentar aclarar esta cuestión les sugerí leer en los libros que teníamos, a ver qué nos decían a respecto. Elegí algunos animales a modo de ejemplo y leí donde trataba sobre este tema. La lectura dio lugar a nuevas discusiones: los niños parecían no tener en cuenta lo leído sino perseverar en sus hipótesis anteriores. Sin embargo, en otro nivel de análisis sobre el tema «reproducción», empezaban a distinguir ovíparos de vivíparos, utilizando sin saberlo, el criterio aves / mamíferos.

Observé que no sabían casi nada sobre peces, ranas, gusanos e insectos, pero les fui informando según surgían las cuestiones. Para ello consultaba los libros que había traído, les leía algún fragmento y enseñaba las fotografías o esquemas que acompañaban el texto.

Escribí en el mural todas las novedades o descubrimientos que se hacían para que quedasen registrados.

Categorizando la información

Observando lo que habíamos hecho hasta el momento, eché en falta datos referentes a la forma o aspecto exterior de los animales, que no habían surgido en las sesiones anteriores. Como suponía que los niños tendrían ideas propias sobre ello, decidí averiguarlo al día siguiente mediante un juego con los animales de la granja y de la selva.

Inicialmente propuse a los niños que mezclásemos todas las figuras de animales que teníamos en el aula y fuimos ordenándolas según lo que comían. Me sonreía cuando escuchaba de algún niño o niña los términos «herbívoro» y «carnívoro». Comentamos dónde viven y cómo nacen. Por último, sugerí que clasificasen los animales según su aspecto físico. Muchos se sorprendían al tomar con-

ciencia de que hay animales que tienen cuatro o dos patas, o que tienen alas, o aletas, o que no tienen patas ni aletas, ni alas...

Creí que era el momento de organizar los datos que ya habíamos recogido para tenerlos como base a la hora de producir nuestro texto informativo sobre los animales. Leí todas las informaciones que teníamos escritas en el mural y sugerí clasificar las características de los animales por categorías según cuatro aspectos. La tarea de clasificación llevó bastante tiempo pero finalmente obtuvimos una tabla de posibilidades como la siguiente:

| <i>Qué comen</i> | <i>Dónde viven</i> | <i>Cómo nacen</i> | <i>Cómo son</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Carne - Pescado - Hierba - Fruta - Agua - De todo | <ul style="list-style-type: none"> - En la selva - En el campo | <ul style="list-style-type: none"> - De su mamá - De huevos | <ul style="list-style-type: none"> - Tienen 4 patas - Tienen 2 patas y alas - Tienen aletas. - No tienen patas ni aletas |

A partir de este esquema propuse un juego: pensar en nuestro animal favorito, el gato, y decir qué come, dónde vive, cómo nace, cómo es. Yo iba leyendo del mural cada categoría en forma de lista, y ellos identificaban cuál de los ítems correspondía al gato. Pero al llegar a la categoría «dónde vive», dijeron que el gato no vive en ninguno de esos lugares. Marina enfatizó que los gatos viven en las casas. Añadimos «casa» a la lista de esta columna y seguimos el juego poniendo gomets adhesivos en cada ítem que correspondía a «gato». Así acabó esta sesión, que resultó un poco larga y laboriosa pero muy satisfactoria por todo lo que pensaron y discurrieron estos niños.

Al día siguiente repetimos el juego de los gomets con otros animales: caracol, pez, tigre y elefante.

Por fin «salen» nuestros libros

En la 10.^a sesión propuse al grupo «editar» el libro del animal elegido. Lo confeccionamos con una tapa dura y 4 hojas, una para cada apartado del mural. Yo fui la encargada de escribir el texto que iba siendo acordado por todos, a partir de las categorías de información trabajadas en las sesiones anteriores. Mientras escribía, decía en voz alta lo que iba poniendo, de forma que supieran lo que decía en las cuatro hojas de que constaba. Los textos acordados aparecen en las figuras n.º 13 a 15.

Fotocopié para cada niño un ejemplar completo del libro común. Les tocaba ilustrarlo, y lo fueron haciendo en un rincón, en grupos pequeños. Yo les ofrecía

ayuda para que pudiesen dibujar en cada página algo en relación al texto que había escrito en la misma. Mientras tanto, los demás trabajaban en otro tema, jugaban o leían.

Las posibilidades de los niños fueron muy variadas: hubo quien no necesitó recordatorio de lo que ponía y dibujó a su gusto ateniéndose al texto. Varios no recordaban bien alguna página y preguntaban: ¿Aquí qué pone? Yo la leía y ellos continuaban dibujando. Algunos, en vez de ilustrar, prefirieron volver a escribir el texto. Otros no supieron qué hacer y copiaron de los demás, pero todos hicieron su libro con ilusión porque estaban haciendo un trabajo de mayores.

Con el mismo procedimiento terminamos editando cuatro libros: del gato, del tigre, del caracol y del pollito. En las figuras n.º 16 y 17 se muestran algunos de ellos.

Hay preguntas que los docentes debemos tener en cuenta

En la última sesión dedicada a la investigación sobre los animales, estábamos confeccionando la tapa del libro del pollito y, al escribir su título, María me sorprendió con la pregunta: «Profe, ¿qué es esto?» (señalando el espacio existente entre EL y POLLITO, como extrañada de que yo no escribiera todo junto). Le pregunté qué era lo que ella creía, y no supo responderme. Le dije que los mayores no escribíamos todo junto y que por eso allí había un hueco.

A partir de esta situación pensé que podía resultar interesante para todos reflexionar sobre la separación entre palabras, ya que sus escrituras ignoraban los espacios. Éste fue el punto de partida para una nueva sesión, abordando una de las propiedades del sistema de escritura que no habíamos trabajado con anterioridad. Pero ya estoy iniciando otro relato, y no quiero abusar más de la paciencia del lector que me ha seguido a través de estas páginas».

Figuras 9 a 12: Producciones individuales de niños de 5 años para el «Libro sobre animales» editado colectivamente.

Figura 9.



Figura 10.

IRE TIGRE
IERIS TIENE RAYAS NEGRAS
DEPOS. LOME PERSONAS
ORIAID CORRE ~~LO~~ MUY RAPIDO
DELIAIS COME ANIMALES (JABALIS)
IEEASBA VIVE EN LA SELVA
IESRANS TIENE RAYAS NEGRAS
AIAU MATA ANIMALES
BORJA

Figura 11.

LND
INLSV VIVE EN LA SELVA (pequeña si va con B o con V)
CONK RNE COME CARNE
SALA^SALTA
ESCAPA
ES CON RAYAS
ADRIAN

Figura 12.



Figura 13. Texto elaborado colectivamente para el libro sobre El pollito.

EL POLLITO

EL POLLITO VIVE EN LA GRANJA.
EL POLLITO COME DE TODO.
EL POLLITO NACE DE HUEVOS.
EL POLLITO TIENE DOS PATAS Y DOS ALAS.

Figura 14. Texto elaborado colectivamente para el libro sobre El tigre.

EL TIGRE

EL TIGRE VIVE EN LA SELVA.
EL TIGRE COME CARNE.
EL TIGRE NACE DE SU MAMÁ.
EL TIGRE TIENE 4 PATAS.

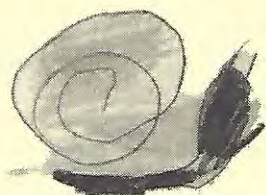
Figura 15. Texto elaborado colectivamente para el libro sobre El caracol.

EL CARACOL

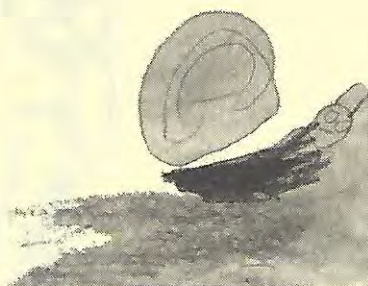
EL CARACOL VIVE EN EL CAMPO.
EL CARACOL COME HIERBA.
EL CARACOL NACE DE HUEVOS.
EL CARACOL NO TIENE PATAS.

Figura 16. Libro sobre El caracol elaborado por Marina.

EL CARACOL



EL CARACOL VIVE EN EL CAMPO



EL CARACOL NO TIENE PATAS

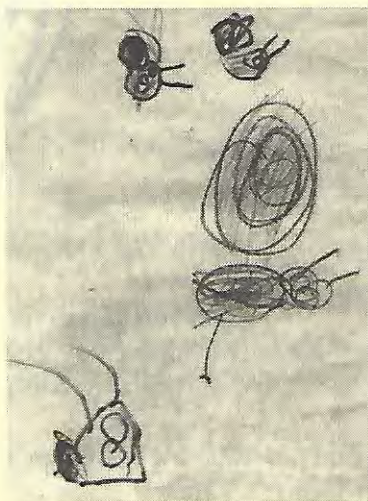


Figura 17. Portada del libro sobre El pollito elaborada por Ana.



2. «¿A que los perros no comen peces?»

Buscando información sobre los animales

Expondremos a continuación una secuencia de actividades realizadas por los niños de la clase de 3 años (en ese momento del año, algunos habían empezado a cumplir los 4). Nuestro objetivo fue que los alumnos pusiesen en común sus conocimientos acerca de algunos animales, para que tuviesen ocasión de enriquecerse mutuamente. Además, quisimos que experimentasen la necesidad de que, para ampliar el conocimiento, es necesario buscar nueva información utilizando textos informativos. Acerquémonos al relato de la maestra:

«1.ª Sesión. Nos reunimos en la alfombra. Como era lunes pregunté:

¿Alguno de vosotros fue ayer al campo?

Varios: yo.

¿Y visteis algún animal?

Pati: ovejas.

¿Qué hacían las ovejas?

Pati: comían.

¿Y sabes qué estaban comiendo, qué comen las ovejas?

Pati: no sé.

¿Y los demás, alguno de vosotros sabe qué comen las ovejas?

Varios: no.

Sabemos que las ovejas estaban comiendo, que las ovejas comen. Pero no sabemos qué cosa comen las ovejas. ¿Alguien más vio animales este fin de semana?

Javier: yo, un bambi.

Javier vio un bambi. ¿Dónde lo viste?

Javier: en el zoo.

Rocío: yo, un cerdito.

Rocío vio un cerdito. ¿En el campo?

Rocío: donde mis tíos.

Álvaro: yo vi ardillas que subieron andando a un árbol.

¿Y pudiste ver lo que comían?

Álvaro: comen almendras.

Uh, me parece que Álvaro sabe muy bien de qué se alimentan las ardillas, qué cosa comen.

Mari: yo vi conejos que comían hierba y también zanahorias.

Adrián: yo, un caballo que comía hierba.

Unai: yo vi un perro.

Sonia: yo conozco un gato.

Marta: yo tengo una gata que se llama Ana.

Muy bien. Vamos a hacer una lista con todos los animales que hayáis visto estos días y con aquellos que os gusten.

Con los nombres de animales que los niños iban sugiriendo escribí una lista en la pizarra. Propuse luego que cada uno confeccionara su lista. Los encargados del día repartieron folios pequeños y yo fui leyendo y señalando los nombres de la lista de la pizarra. En esta ocasión la mayoría intentó copiarla, ya que se los veía levantar una y otra vez su vista en dirección a la pizarra.» En las figuras nº 18 a 20 (págs. 100-102) podemos observar los diversos resultados del mismo intento.

Conviene apartarnos momentáneamente del relato de la maestra para analizar las producciones de los niños. Observemos la escritura realizada por Lucía (ver figura n.º 18). Respecto a la de Federico y Alfonso, la escritura de Lucía es la menos evolucionada. A pesar de esto, no podríamos decir que Lucía no sabe nada acerca del escribir. Por el contrario, manifiesta tener varios conocimientos sobre nuestro sistema de escritura. Lucía sabe que para escribir necesita hacer marcas arbitrarias, es decir, que no se parezcan al objeto al cual hacen referencia. Esto indica que ha descubierto que escribir es distinto que dibujar (cuando dibuja, los trazos que hace no son arbitrarios sino figurales ya que tienen intención de parecerse al objeto representado). Por otra parte, Lucía se ha percatado de que los textos se disponen en un orden lineal e intenta mantener la horizontal. Notemos que siempre escribe de izquierda a derecha por lo cual decimos que se ha apropiado de la direccionalidad convencional. Observemos que su escritura se detiene sólo cuando ya no queda más espacio en el margen derecho del folio. Además, Lucía sabe que sus marcas son escritura porque tienen significado, ya que posteriormente cuando le preguntamos qué ha hecho dice que ha escrito «vaca», león», «perro» y «gato».

Centrémonos ahora en la producción de Federico (ver figura n.º 19). Federico ha descubierto aun más propiedades de la escritura que Lucía. Manifiesta el

mismo conocimiento que ella (su escritura remite a nombres de animales, utiliza marcas arbitrarias y linealmente dispuestas -a diferencia del dibujo-, y tiene una direccionalidad de izquierda a derecha, adecuada a nuestro sistema). A diferencia de Lucía, Federico sabe (además de poner su nombre perfectamente) controlar la cantidad de grafías que hace (no necesita que se acabe el folio): para cada escritura utiliza un mínimo de 3 grafías. Se ha dado cuenta, también, de que cualitativamente las grafías deben variar, y él tiene un repertorio de una decena de grafías próximas a su forma convencional, aunque un poco antes del final de su lista se haya «olvidado» temporalmente de este aspecto cualitativo y pareciera repetir descuidadamente las dos primeras letras de su nombre para escribir tres nombres de animales distintos.

Analicemos ahora lo escrito por Alfonso (ver figura n.º 20). Alfonso dispone de un conocimiento parecido al de Federico en lo que respecta a las propiedades del sistema de escritura, pero además ha desarrollado sus estrategias de copia, y logra analizar con prolijidad parte de la lista modelo: escribe exactamente los nueve nombres de animales que había en la pizarra, ni uno más ni uno menos. Algunos de estos nombres evidencian el intento de haber analizado algunas de las grafías del nombre copiado, incluso conservando secuencias de las mismas (LEO, de león, PE, de perro, GATO, G de gallina).

Tomadas en conjunto estas tres producciones, podemos observar que a pesar de sus diferencias, los niños que las producen comparten un saber. Lucía, por un lado, y Federico y Alfonso por otro, se distinguen por sus distintos niveles de conocimiento sobre el sistema de escritura, lo cual hemos analizado más arriba. Pero se asemejan en su conocimiento sobre el tipo de texto: los tres tienen un saber parecido acerca del texto «lista». Sus producciones evidencian que sus autores se han apropiado del formato típico de las listas: su formato en columna, en el que cada ítem se escribe debajo del anterior. Hechos estos comentarios, regresemos al relato de la maestra:

«La actividad en el aula continuó. Volví a leer la lista de la pizarra y propuse elegir uno de los animales para aprender cosas acerca de él: para averiguar lo que quisiéramos saber sobre el mismo. Eligieron el perro.

2.ª Sesión. Propuse a los niños comentar qué sabíamos del animal elegido. Yo escribiría en la pizarra lo que ellos fueran diciendo.

¿Qué sabemos de los perros?

Borja: que dicen «guau guau».

Unai: que tienen patas.

Bien, Borja sabe que los perros ladran y Unai sabe que tienen patas. ¿Sabéis cuántas patas tienen los perros?

Unai: cuatro, dos delante y dos detrás.

¿Qué más cosas sabéis?

Álvaro: tienen rabo.

Borja: que hacen caca.

Javier H: que tienen cabeza, orejas, boca y dientes.

Javier A.: tienen pelo.

Marta: tienen piel... con pelo.

Unai: pueden beber agua.

Sonia: en la finca de mis primos hay perros.

Sabéis un montón sobre los perros.

¿Qué más os gustaría saber?

Álvaro: ¿qué comen?

Adrián: comen cosas.

Rocío: huesos.

María: huesos y pienso. Yo tengo un perro, se llama Kazán.

Borja: ¿a que los perros no comen peces..?

¿Cómo podríamos averiguar lo que pregunta Borja? Yo no estoy segura, si comen o no peces. ¿Dónde os parece que lo pondrá?²

Bea: en un libro.

Sí, podemos buscarlo en un libro. Hoy he traído un libro que he pedido prestado a mis hijos: un tomo de una enciclopedia sobre los animales (enseña la portada). Aquí explica muchas cosas acerca de los perros. Va a quedar por unos días en nuestra biblioteca y mañana voy a leerlos alguna parte para averiguar qué comen los perros, si suelen o no comer peces. El que quiera puede ir al rincón de biblioteca a leerla por su cuenta... con mucho cuidado porque es un libro de mis hijos y me lo han prestado pidiéndome que los niños lo trataran bien.

² Como ya hemos indicado, el verbo «poner» se utiliza con el significado de «decir», «estar escrito».

3.^a Sesión. Saqué de la biblioteca el tomo de la enciclopedia de animales. Les leí lo que decía en la portada y pregunté si alguien recordaba qué necesitábamos buscar, qué era lo que queríamos averiguar sobre los perros el día anterior. Borja recordó que él quería saber si los perros comen o no peces, que él creía que no. Les dije que les leería el texto para ver si informaba sobre esta cuestión y leí un fragmento que previamente yo había seleccionado ya que trataba sobre la alimentación canina. Después, cerré el libro y pregunté al grupo qué habíamos averiguado con la lectura: qué decía la enciclopedia sobre el tema que nos interesaba. Entre todos, y no sin dificultad, fuimos reconstruyendo algo de lo leído y acordamos que no decía que los perros comieran peces. La conversación derivó hacia los hábitos alimenticios de otros animales y convinimos en seguir leyendo la enciclopedia otro día para investigar estos asuntos.

4.^a Sesión. Propuse continuar informándonos sobre los perros y les pregunté qué más querían saber sobre ellos. Identificar un tema acerca del que uno tiene conciencia de que no sabe y decide querer saber es una empresa difícil: mi pregunta obtuvo el silencio general, a nadie se le ocurría nada que quisiera saber. Decidí ayudarles en la tarea de acotar qué no se sabe y se comienza a desear averiguar.

¿Sabéis cómo nacen los perros ?

Javier dice que los perros nacen de su mamá, ¿alguien más sabe esto?

Javier A.: de su mamá perra.

(Silencio)

Vamos a leer si la enciclopedia pone lo que Javier dice, vamos a confirmar si los perros nacen de su mamá. (Les leí un fragmento al respecto, escrito en lenguaje enciclopédico, bastante técnico, por cierto).

(Muchos niños empezaron a distraerse, otros permanecían atentos escuchando mi lectura del texto)

Varios: no entiendo nada.

En ese momento, decidí concluir con la lectura y les sugerí acercarse a observar las fotografías que acompañaban el texto, donde se mostraban, entre otros aspectos, un parto canino y unos cachorros mamando. Los niños se quedaron fascinados. Sus comentarios espontáneos de las fotografías evidenciaron que la lectura no había sido infructuosa del todo, ya que en sus diálogos hacían mención a algunas de las informaciones presentes tanto en el texto como en las imágenes. Así, entre todos fuimos comentando lo que habíamos comprendido a partir del texto y de las fotografías.»

Vamos a interrumpir el relato de la maestra para comentar porqué con niños tan pequeños propusimos «averiguar cosas» sobre un tema determinado y consultar libros informativos. Sabemos que el lenguaje de una enciclopedia, de un libro informativo especializado, es un lenguaje complicado y harto dificultoso para los niños pequeños. Hay muchas razones para que así lo sea: tanto por las propiedades del texto como por su contenido. Su organización textual o trama, su léxico, sus conectores están estructurados de modo muy distinto al lenguaje conversacional oral, y también de modo diferente al lenguaje escrito de los cuentos, con los que estos niños están familiarizados. En lo que respecta a su contenido, la cantidad de información que contienen, condensada en pocas líneas (novedosa en casi su totalidad para los más pequeños) hace que sean infructuosos los intentos por relacionarla con lo que ya se sabe, y así poder comprenderla.

Sin embargo, en el grupo de formación docente habíamos estado discutiendo si, acaso por ser difíciles, estos tipos de texto debían excluirse de la clase de niños de 3 años, o bien, incluirse y trabajarse en la medida de las necesidades de información del grupo y permitiendo que los niños los abordasen como pudieran. Finalmente optamos por esta segunda alternativa, ya que pensamos que un aula debe ser rica en experiencias y materiales. Decidimos ofrecer ocasiones para que los pequeños estuvieran en contacto con estos textos informativos, se percatasen de su existencia, de su aspecto exterior, quizá de algunos elementos de su contenido y de su pretendida utilidad. Nos propusimos que, al menos, los niños experimentasen su dificultad.

Sabemos que esta situación es la que ocurre en algunos hogares, donde los pequeños tienen la fortuna de que haya abundantes, variados y complejos materiales escritos, utilizados por hermanos mayores, padres u otros allegados. En estas ocasiones de contacto (no intencionado) pero frecuente con estos tipos de texto, los niños aprenden a valorarlos, se interesan por ellos, se preguntan acerca de ellos. También se maravillan con alguna de las fotografías presentes en ciertas ediciones que se comercializan actualmente. A veces, es a partir de ver estas fotografías cuando piden que les leamos. Años más tarde, estos niños recurrirán a los textos informativos en mejores condiciones que los demás niños que deben enfrentarse a este tipo de textos por primera vez.

Por lo tanto, nuestra decisión pedagógica fue brindar en clase oportunidades de interacción con éstos y con otros tipos de texto, equivalentes a las que se dan en algunos de los hogares. Por un lado, con el objetivo de que en la escuela los niños continuaran y ampliaran sus experiencias extraescolares. Por otro lado, para que quienes no tuvieran esas oportunidades en sus casas sí las tuvieran en la institución responsable de educarlos.

Esta decisión estuvo acompañada de otras. Decidimos hacer un uso funcional de estos materiales, es decir, abordarlos cuando el grupo (guiado por la maestra) se viera en la necesidad de averiguar algo, para lo cual los libros infor-

mativos servirían como fuente de consulta. Queremos hacer notar que el uso que hacemos de los mismos en nuestra experiencia es distinto al que en muchas ocasiones la escuela propone de los libros informativos: se los suele consultar porque ese día «toca» dar un determinado tema. En este último caso se está desnaturalizando su función. En la sociedad, en cambio, estos textos se consultan porque son útiles para informarse de algo que se necesita. La escuela, frecuentemente, obliga a informarse de algo porque está en el libro de texto y en la lección que toca dar ese día. Este «pequeño descuido» en el empleo de los materiales informativos contribuye en muchos casos a los problemas de comprensión de los textos. ¿Pero nos hemos preguntado qué actitud de partida tendríamos nosotros adultos si nos «tocara» informarnos de determinado tema? ¿Estaríamos en las mejores condiciones para comprenderlo? ¿Desearíamos comprenderlo?

La otra decisión que asumimos fue recurrir a la consulta de los mejores materiales informativos que consiguiéramos. Los seleccionamos en base a su calidad, es decir, evaluamos en qué medida logran informar de sus contenidos. Para ello, tuvimos en cuenta que sus explicaciones no estén tan simplificadas (como es frecuente en los «libros de texto» escolares) de modo que sus datos quedan inconexos unos de otros, lo cual hace que la «simplificación» sea en realidad una complicación, una dificultad añadida para comprenderlos. Por otra parte, procuramos que fueran auténticamente textos informativos, es decir, que estuvieran estructurados como tales. En este sentido excluimos aquellos que, con una aparente intención «didáctica» facilitadora, emplean una trama narrativa (propia de otro tipo de texto: los cuentos), mezclan ficción con información, animizan los datos (por ejemplo, ¡convirtiendo a un glóbulo rojo en un personaje que habla!). Procuramos que tuvieran índice (temático) y específicamente índice alfabético, ya que su utilización permite acceder a sus informaciones más selectivamente. Buscamos que sus imágenes no fueran ilustraciones como la de los cuentos, puesto que su función no es recrearnos sino instruirnos: que fueran, por el contrario, fotografías y esquemas (notemos que una fotografía proporciona más información que un dibujo).

Otra decisión que tomamos, complementaria con las anteriores, fue permitir y fomentar que cada cual pudiera hacer uso de este tipo de texto a su manera, es decir, de acuerdo con sus posibilidades. Sabíamos que poner a los niños en interacción con los textos informativos, tan complejos como son, no significa que harían uso de ellos como lo hacen los niños mayores. Esperábamos que comprendieran algo de ellos... pero teñido por sus esquemas de conocimiento y sus abundantes lagunas en muchos aspectos de los temas tratados. Su comprensión sería muy distinta a la que logramos realizar los adultos, o los niños mayores, debido a que los puntos de partida son también muy diferentes. En fin, decidimos utilizarlos, sabiendo que con muchos niños los «resultados» no se verían en este curso. Estábamos seguras que iniciábamos un proceso a largo plazo.

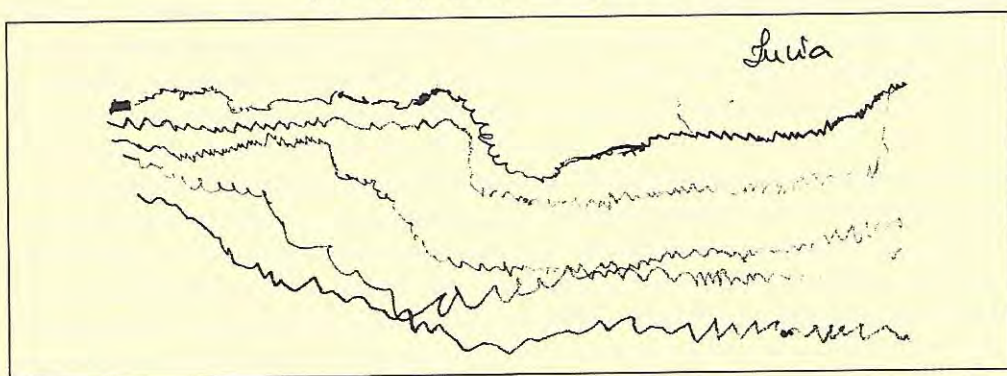
Regresaremos nuevamente a la clase, a través de la continuación del relato de la maestra:

«Durante el transcurso de esta secuencia didáctica fui escribiendo en un mural el proceso de nuestra pequeña investigación. Les había explicado a los niños que lo completaríamos a medida que fuéramos avanzando en nuestras indagaciones. El mural estaba organizado en tres columnas: qué sabemos de los perros, qué queremos saber, qué hemos aprendido³. A continuación se observa el mural tal como quedó después de nuestro trabajo:

| Vamos a conocer mejor un animal: el perro | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Lo que sabemos</i> | <i>Lo que queremos saber</i> | <i>Lo que hemos aprendido</i> |
| <i>Descripción</i> (como son): animales con pelo, 4 patas, orejas, ojos. <i>Cómo se alimentan:</i> comen huesos, pienso. <i>Cómo se reproducen:</i> nacen de su mamá. | <i>Cómo se alimentan:</i> ¿comen peces? | <i>Cómo se alimentan:</i> no comen peces <i>Variedades:</i> Pastor alemán, Bull dog, Samoyedo, perro salchicha, Setter. |

Como los niños demostraron mucho interés por el tema de los canes, acordé que los llevaría de visita a un sitio donde hay perros adiestrados y hacen exhibiciones para los colegios. En cursos anteriores ya habíamos estado allí de excursión, y a raíz de esta actividad decidí adelantar un trimestre la visita que tenía prevista.»

Figura 18. Lista de animales producida colectivamente por el grupo y registrada por Lucía.



³ Esta propuesta de categorización de la información ha sido tomada de D. Ogle (1990).

Figura 19. Lista de animales producida colectivamente por el grupo y registrada por Federico.

F E D E R I C O

A P I O

F P F

D F F

N D R R M

D P

A A B
D P D E A

P D O I A

D E D E A

E D E A

E R R

F R P L
E

E F

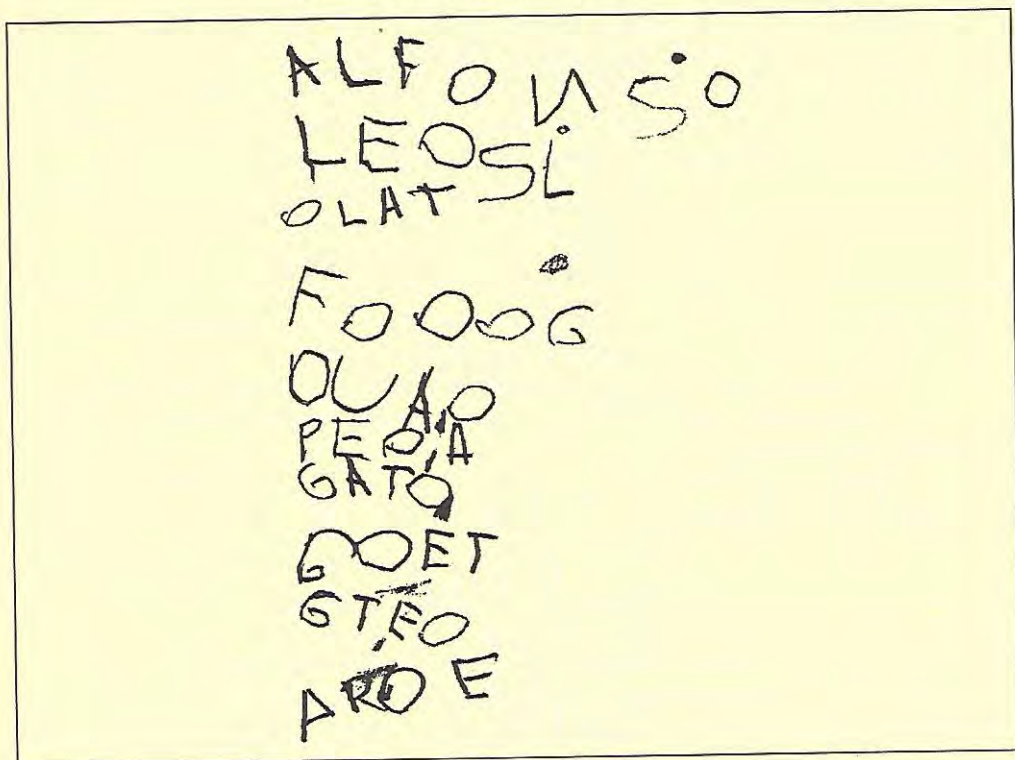
F C C

L E E F

F P O P O

O O G P

Figura 20. Lista de animales producida colectivamente por el grupo y registrada por Alfonso.



3. Explorando poesías

«Voy a relatar fragmentos de algunas actividades que realicé trabajando con poesías en mi clase de 3 años. En conjunto, dedicamos 7 sesiones, aparte de otras anteriores en donde había enseñado a recitar algunas poesías que particularmente me agradaban.

1.^a Sesión: Los niños estaban sentados en la alfombra mirando hacia la pizarra y, sin mayores aclaraciones, comencé a escribir una pequeña poesía que había enseñado anteriormente. Me detuve para preguntarles si podían adivinar qué era lo que estaba escribiendo. Mi intención era observar sus ideas acerca de qué se puede escribir. Esperaba por respuesta oírles nombrar cuentos, poesías..., vale decir, algún tipo de texto que se escribe en nuestra sociedad. Pero como veremos a continuación, protagonicé uno de esos habituales malos entendidos que suelen ocurrir cuando trabajamos con mentes de niños pequeños, que piensan distinto que las mentes adultas: