

Visor (Madrid).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 4.

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 4.* Madrid: Visor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/344>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/1EG>



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 Alvarez
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. Navalcarnero (Madrid)

Indice

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>Evaluuar 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

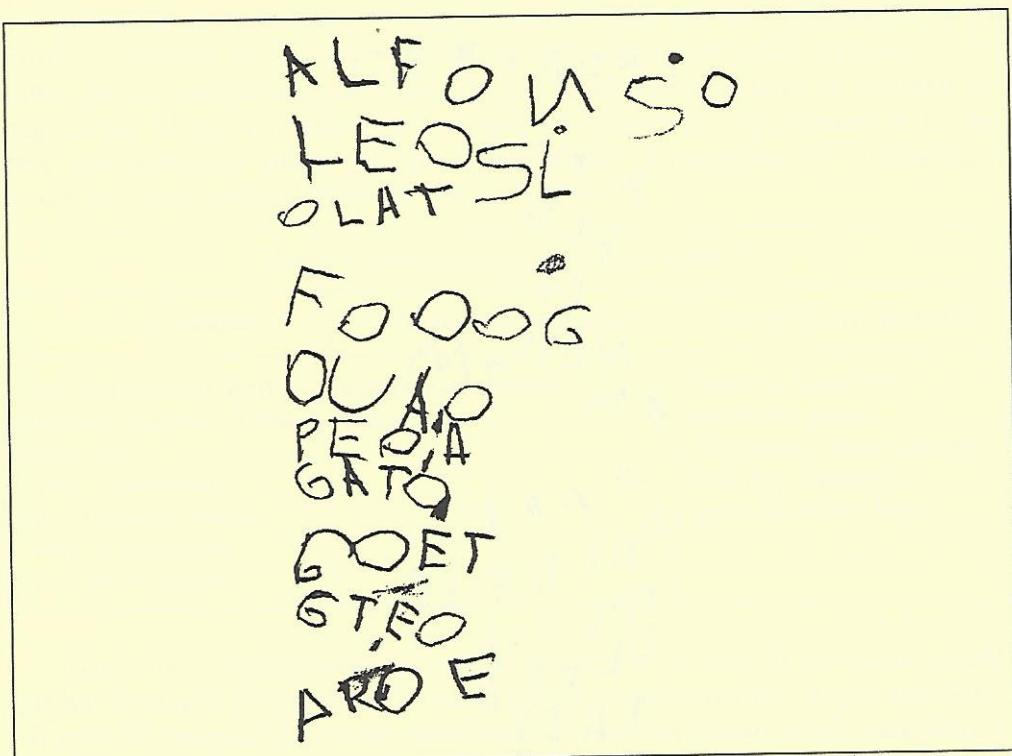
SEGUNDA PARTE

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 3 ^{er} 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
 TERCERA PARTE Consideraciones finales	
 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

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:

¿Qué estoy escribiendo?

Marta: ¡Nombres!

Bruno: Sí, nombres.

Me di por satisfecha en ese momento, porque interpreté que la escritura de nombres es uno de los posibles usos de la escritura. Pero, a la vez, me pareció que sería conveniente cuestionar tales respuestas, dado que veníamos realizando hace algún tiempo un trabajo sistemático sobre los nombres de los integrantes de la clase:

¿Alguno de vosotros encuentra su nombre escrito aquí?

Abraham: Yo no.

Unai: Yo tengo la A.

Javier A: Yo la I.

¿Entonces están escritos vuestros nombres?

(Miradas algo desconcertadas y silencio)»

Detengámonos en este momento de la actividad. Con la distancia de estar fuera del aula y sin la necesidad de responder de inmediato a las demandas de la clase, nos damos cuenta de que la maestra entabló con sus niños un diálogo de sordos, ya que cada parte entendía de modo diferente una misma palabra aparentemente simple («nombres»). Cuando Marta sugiere que lo escrito son «nombres», la docente entiende «nombres propios», los nombres de los niños, y en función de esta interpretación, realiza una intervención muy pertinente. Pero hoy sabemos por los resultados de algunos estudios (E. Ferreiro y S. Vernon, 1992) que el término «nombre» es utilizado generalmente por los niños para referirse a lo escrito, siendo «nombre», pues, su particular vocablo para designar una secuencia de letras con significado. Por tanto, Marta afirma que la maestra está escribiendo «series de letras que dicen algo», sin pronunciarse acerca de qué es lo que podrá decir lo escrito. La respuesta de Marta es metalingüística y no semántica. Ahora podemos comprender el desconcierto en ambas partes.

La actividad, sin embargo, pudo continuar:

«¿Qué creéis que pondrá aquí?»⁴

Varios: No sé.

¿Os leo yo lo que he escrito?

Varios: ¡Sí..!

⁴ Hemos señalado el verbo «poner» se emplea frecuentemente con el significado de «decir», «estar escrito».

Les fui leyendo la primera estrofa de la poesía mientras iba señalando con el dedo, para que pudieran no sólo saber de qué se trataba lo escrito en la pizarra sino también observar la direccionalidad del acto de lectura. Los niños seguían la lectura con interés, verbalizando entusiasmados el título del poema, una y otra vez.

A continuación les di como consigna que yo seguiría escribiendo el resto de la poesía pero ellos deberían dictármela, ya que la sabían de memoria. Quería dar la oportunidad a los niños de aprender a adecuar el ritmo de dictado al de la escritura, observando pues, la relación entre el acto de escritura y los enunciados lingüísticos (Tolchinsky, 1993). Esta era, además, una ocasión que les permitiría observar la direccionalidad de la escritura y el trazado de las letras. Los niños se involucraron mucho, dado que les hacía ilusión verme escribir el texto, bastante extenso, que ellos me proponían.

Como la poesía repetía varias veces ciertas palabras, decidí aprovechar la oportunidad para realizar un análisis cualitativo de la escritura: identificar secuencias de letras comunes. Así, cuando hube escrito dos veces la palabra «ojos», me detuve y les planteé intentar descubrir si eso mismo que señalé y leí ya lo había escrito más arriba. Sugerí que quien se diera cuenta saliera a la pizarra a mostrarlo a los demás. Ninguno de los niños pudo hacerlo de inmediato, con lo cual les brindé apoyo:

Vamos a observar este trocito escrito
(señala donde aparece escrito OJOS
por segunda vez)

Bea: tiene dos «os».

Bravo. Ahí pone «ojos» y efectivamente tiene dos «os». Ahora quisiera que me digáis en qué otra parte de lo que he escrito también pone «ojos». Cuando yo pase el dedo por esta palabra que tiene dos «os» me avisáis, ¿vale?

Fui señalando el texto desde su inicio y, cuando llegamos a la segunda estrofa donde estaba escrito por primera vez la palabra OJOS, el clamor fue general:

Varios: ahí.

Paula: pone lo mismo.

Javier: es igual, con dos «os».

Los niños continuaron dictándome hasta terminar de escribir la poesía.

Vamos a pensar entre todos qué es lo que he escrito en la pizarra, lo que me habéis dictado ¿Será un cuento?

Varios: No.

Borja: Es una canción.

Borja: Sí..., no.

¿Tú la cantas?

Borja piensa muy bien, es algo bonito como una canción pero nosotros no la cantamos.

Javier A.: Una poesía.

Sí, es una poesía. ¿Sabría alguien decirme qué es una poesía?

Juan: Yo sé. (Empieza a recitar otra poesía que sabe de memoria:) «Como era domingo / de buena mañana / se fue de paseo / la señora rana...»

Muy bien, Juan, eso es otra poesía. ¿La poesía es como una noticia del periódico?

Varios: No.

¿Se parece a una receta?

Varios : No

Claro, las poesías no están para enseñar a hacer comidas, macedonia, ¿verdad?

Di por finalizada la sesión y me quedé pensando cómo las respuestas de los niños nos dan pistas sobre la adecuación, o no, de nuestras intervenciones. Esté claro que cuando Juan empieza a recitar sus versos, en respuesta a mi pregunta acerca de lo que es poesía, él estaba poniendo en evidencia no sólo la suya sino la imposibilidad del grupo, como era de esperar, de explicitar ciertos conceptos de los cuales tienen ya algunas nociones. Esta «señal» involuntaria de Juan me permitió replantear el camino por el cual pensaba seguir trabajando: hacia una definición más formal del término.

3.^a Sesión: Les leí «El botón Antón y la botona Ramona», poemas de Sergio Saila y Ana González y a continuación decidí indagar qué sabían los niños acerca de este tipo de texto:

¿Para qué sirven las poesías?

Javier: Para decirlas, para oírlas.

¿Para qué más?

Marta: Para leer, mi hermana lee.

Borja: Para escribirlas.

Sí. Los que inventan y escriben poesías hermosas son los poetas, ¿y quiénes leen las poesías?

Varios: Los mayores, las profes.

Javier: Los poetas.

¿Y los niños?

Marta: Mi hermana sabe.

¿Dónde suelen venir escritas las poesías?

María: En un papel.

¿Es un papel de hoja de periódico?

Varios: ¡No!

¿Dónde, pues?

Borja: En un libro.

Muy bien, vienen normalmente escritas en libros, si bien a veces también vienen en papeles sueltos.

¿Pueden los niños de tres años componer poesías?

6.^a y 7.^a Sesión: Durante el trabajo con poesías comencé a pensar sobre las condiciones que podrían favorecer el desarrollo de la composición poética, es decir, cómo ayudar a que los niños empezaran a crear pequeños poemas. Se me ocurrió que la tarea se facilitaría dándoles una estructura sobre la que pudieran apoyarse: un poema ya conocido. La consigna era que íbamos a quitar algunas palabras de la poesía para colocar en su lugar otras que quisieramos nosotros y «sonaran bonito».

Trabajamos en un grupo de ocho, mientras yo colaboraba con ellos, los demás realizaban otra actividad independiente. Les dije, como suelo hacer cuando me dedico a estar un rato con un pequeño grupo, que el resto sabía cómo trabajar sin mí, que podían pedirse ayuda entre sí mismos pero que en ese momento yo no me ocuparía de ellos. Sólo vendrían a enseñarme sus trabajos al final de la sesión.

Escribí en la pizarra:

Tengo tres canicas
en este bolsillo.
Rosas y claveles,
romero y tomillo.

Tengo caramelos
de naranja y menta,
no sé cuantos tengo,
pues perdí la cuenta.

Vamos a intentar cambiar «canicas», yo os leo y a ver quién me dice otra palabra parecida a «canicas» «Tengo tres...»

¡Muy bien!, se os ocurren muchas cosas. Vamos a probar con lo que sugiere Javier. Voy a borrar «canicas» y en su lugar pongo «pepititas» (borra y escribe). Sigo leyendo con el cambio sugerido por Javier: «Tengo tres pepitas en este bolsillo. Rosas y...»

Bea: mariquitas
Lucía: flores
Javier A.: ¡pepititas!

Estupendo. ¿Cómo se te ha ocurrido, Javier?

Todos estásis pensando mucho. Borro «claveles» y escribo «peonzas» en su lugar (borra y escribe). A ver quién lee desde el principio.

Varios: (leen a coro:) «Tengo tres pepitas en este bolsillo. Rosas y...»
Javier H.: ¡peonzas!

Javier H.: porque estaba pensando.

Muy bien. ¿Qué podemos decir en vez de «tomillo»?:

Lucía: yo. «Tengo tres...»
Bea: «pepititas»
Lucía: «Tengo tres pepitas en este bolsillo. Rosas y peonzas, romero y tomillo».

Leo desde el principio para que veamos si suena bien. «Tengo tres pepitas en este bolsillo. Rosas y peonzas, romero y...»

Adrián: comida.
Marta: cosas.
Federico: lápiz.

María: anillos.

¡Estupendo! Voy a borrar «tomillo» y escribo lo que ha dicho María: «anillos» (borra y escribe). Ahora: «Tengo caramelos, de naranja y...»

Bea: ¡fresa!

Continuamos del mismo modo hasta completar las dos estrofas. Al final les leí la poesía con las nuevas palabras. En ese momento, iba a dar por concluido el trabajo pero Unai sugirió aprender la poesía «nuestra» de memoria. De más está decir que su propuesta fue aclamada por el resto del grupo y decidimos enseñársela también a los compañeros que habían estado trabajando independientemente. En una sesión posterior les propuse escribir la nueva poesía, ellos en un folio que regalarían a un ser querido, y yo en una cartulina para que quienes visitaran nuestra clase pudiesen leerla.

La secuencia de actividades llevada a cabo durante este período en el que estuvimos trabajando sistemáticamente con poesías ha resultado muy gratificante tanto para mí como para los niños que diariamente me piden que les lea más y más poesía. Es interesante resaltar que inicialmente pensaba que trabajar la creatividad en la poesía sería imposible con niños tan pequeños, pero me he dado cuenta de que, a medida que profundizaban sobre ella, conseguían crear algo nuevo en sus varias tentativas.»

4. Leyendo menús en el aula

En nuestro grupo de formación docente, las maestras de 3 años han procurado siempre adaptar a sus niños pequeños las actividades que proponíamos las coordinadoras. Cuando sugerimos trabajar con recetas y menús, a una de las maestras se le ocurrió utilizar como recurso un programa de Karlos Arguiñano, que había grabado en video y llevó a la clase para visionar⁵. El éxito fue total, los niños conocían este programa de sus casas, por lo cual, su entusiasmo y concentración fueron muy productivos. Además, el poder observar la secuencia de pasos de la receta que el cocinero realiza frente a la cámara, los ingredientes y utensilios empleados, ayudó enormemente a la hora de que los niños se pusieran a la tarea de cocinar. Al final, reconstruyeron conjuntamente la receta, que fue escrita por la maestra y fotocopiada para cada uno de los niños, a fin de llevarla y repetirla en sus casas.

⁵ Karlos Arguiñano es un chef muy promocionado en los últimos años, ya que aparece por televisión diariamente, sus recetas salen en algún periódico, además de comercializarse sus recetarios e incluso vídeos.

La actividad que la maestra relata a continuación, fue pensada para ayudar a desarrollar el conocimiento incipiente de los niños acerca de un tipo de texto vinculado a las recetas: los menús. Este tipo de texto tampoco era desconocido por ellos, ya que periódicamente el colegio envía y ellos llevan a sus padres una hoja con el menú del mes. La actividad partiría de su familiarización con los menús del colegio. Centrémonos en el relato de lo ocurrido:

«Enseñé la hoja de papel en la que estaba escrito el menú del colegio del mes de Febrero. Pregunté:

Maestra

¿Sabéis qué pone en esta hoja?⁶

Os voy a dar algunas pistas: ¿habrá escrito un cuento?

¿Cómo os habéis dado cuenta que aquí no puede estar escrito un cuento?

¿Qué puede poner entonces aquí?

Muy bien. Es el menú del colegio. ¿Sabéis a quién se entrega estas hojas?

Sí. ¿Y para qué se entregan a los papás?

Bravo, lo habéis adivinado. Os voy a leer el menú de hoy, día 1 de febrero.

En días sucesivos les fui leyendo el menú diario, mostrándoles simultáneamente de dónde lo leía y señalando con el dedo el texto.»

Analicemos para qué les sirve a los niños participar en una situación como la relatada: ¿qué pueden aprender en ella, relacionado con la lengua escrita? Por una

Niños

(La mayoría hace el gesto de que no sabe.)

Varios: ¡no!

María: es muy corto.

Javier: los cuentos son largos, tienen más letra.

Marta: los cuentos tienen muchas hojas y tú tienes una sola.

Carlos: (se acerca y observa lo escrito)
¡menú!

Luis: a los papás.

Sonia: a mi mamá.

Carlos: para saber que comida hay.

⁶ Hemos indicado que el verbo «poner» se utiliza con el significado de «decir», «estar escrito».

parte, la maestra les está leyendo un verdadero texto: un texto con significado y con una finalidad (informar a alguien de lo que se comerá cierto día). Esto les enseña algo muy importante para su alfabetización: qué tipo de cosas son las que vienen por escrito en nuestra sociedad y qué tipo de «acciones» son las que hace quien sabe leer. Por otra parte, sabemos que es útil para los niños tener la oportunidad de observar a alguien leyendo y estableciendo una correspondencia entre lo escrito y lo oral: cuando la maestra lee y señala con el dedo, les está dando una información valiosa para su aprendizaje lectoescritor: les está mostrando un vínculo (aunque todavía los niños no se percaten del mismo) entre lo escrito y lo oral, entre las partes que componen lo escrito y las partes que componen lo oral.

Retornemos al relato de la maestra:

«Una de las tardes, después de que los niños regresaran del comedor, pregunté qué habían tomado de postre.

Pedro: melocotón.

Varios: sí, melocotón.

¿Estará escrito en el menú del día que de postre ha habido «melocotón»?

(Silencio general)

Voy a copiar en la pizarra el menú de hoy (lo copio, con el formato habitual de lista). Vamos a ver si aquí dice que comeríamos melocotones. Os lo voy a leer y vosotros me decís si leo «melocotón». Tenéis que estar muy atentos. (Leo el menú completo señalando con el dedo. Cuando llego al final y leo «melocotón» los niños me interrumpen).

Varios: pone «melocotón», lo has leído.

¿Dónde lo he leído, al principio o al final?

(Silencio y miradas extrañadas)

(Voy a volver a leer el menú y vais a tener que descubrir si «melocotón» lo leo al empezar o al terminar, al principio o al final, al principio de todo o al final. (Vuelvo a leer).

Juan: (interrumpiendo la lectura) lo has dicho ahora.

Ana: has dicho «melocotón».

¿Dónde lo he leído, al principio o al final? (señalo con el dedo el texto).

Borja: ahí (hace un gesto señalando el texto).

María: lo has leído en la letra.

A ver, María va a pasar a señalar dónde he leído «melocotón».

Aunque María no identificó con precisión el trozo de texto donde decía «melocotón», puse un fin provisorio a la actividad ya que noté que los niños empezaban a sentirse cansados. En otras ocasiones volví a proponer el mismo tipo de reflexión, no con el objetivo de que «acertaran», sino con la finalidad de que se planteasen el problema de la correspondencia entre la lectura oral y el texto escrito. Sé que la solución a este problema es una tarea complicada; por ese mismo motivo quiero irlo trabajando con mis niños para que tengan ocasión de pensar sobre ello... poquito a poco irán desarrollando estrategias para resolverlo.

A partir de estas actividades, en días sucesivos empecé a notar que estaban muy interesados en decir lo que habían comido. Y cuando al mes siguiente repartí la hoja de los menús, varios niños y niñas me pidieron que se la leyera para saber si anuncia si se comería alguno de sus platos favoritos. Me es grato observar que para mis alumnos la hoja del menú ya es un texto del que tienen bastante conocimiento gracias a que hemos explorado en varias ocasiones su función, el objeto portador, su formato, la organización en lista del texto, su extensión, el tipo de construcción (nominal) de sus frases...»

Detengámonos a analizar la actividad. En esta segunda parte, encontramos que los niños deben enfrentarse al problema de descubrir dónde está escrito un nombre (de un ingrediente) leído en el marco de un texto completo aunque breve: el menú del día. Nuevamente se les propone una reflexión acerca de la relación entre las partes del todo escrito y las partes del todo oral.

Aunque relatado muy brevemente, el trabajo con los menús continuó en varias sesiones posteriores, en las que se propuso a los niños examinar y comentar algunas de las propiedades que caracterizan este tipo de texto. ¿Para qué les sirve a estos niños tan pequeños reflexionar sobre la función de los menús, el objeto portador (en este caso particular, la hoja que se llevan del colegio, y en los casos más habituales, la hoja o carpeta de los restaurantes), la organización del texto en lista, la secuencia de contenido previsible («1º plato, 2º plato y postre»), el tipo de construcción (nominal) de sus frases, su léxico particular...? Sabemos que estar familiarizado con un tipo de texto es un conocimiento que a todos los lectores nos sirve enormemente a la hora de leer ese texto. Si los niños logran apropiarse de las características de este tipo de texto, podrán anticipar, es decir, formular hi-

pótesis plausibles, acerca de qué dice en las hojas del menú que mes a mes se llevan a casa, y de los menús en general.

Observamos que trabajando de este modo la maestra está enseñando implícitamente qué es leer: leer es ir en busca de un significado con un propósito definido (en este caso particular, enterarse de qué habrá de comer). Está demostrando que leer es construir ese significado, es decir, comprender. Está evidenciando que en el proceso de comprensión, el lector hace un uso coordinado de varios conocimientos que exceden en mucho su conocimiento del sistema de escritura (conocimiento de las letras y de sus valores sonoros) y que requieren su familiarización con las propiedades del tipo de texto que se vaya a leer.

5. Preparando una macedonia a partir de una receta

«Enseñé a los niños un folio en el que una compañera mía me había escrito la receta de una macedonia de frutas que le había salido muy sabrosa. Les comenté esta situación y les dije que podríamos hacerla en clase. El entusiasmo fue general. Les expliqué que iba a escribir los ingredientes en la pizarra. Así, puse la palabra INGREDIENTES. Entonces pregunté:

Maestra

Niños

¿Qué pondrá aquí?

(Silencio y miradas).

Voy a leeros lo que dice (leí «ingredientes» señalando con el dedo de izquierda a derecha). ¿Alguien sabe qué son los ingredientes?

Marina: fruta.

Muy bien, las frutas pueden ser ingredientes. ¿Qué más puede ser un ingrediente?

María: ¡la comida!

Marina: la carne también es ingrediente, el puré...

Bien, la fruta y la carne son ingredientes de algunas comidas. El puré es una comida: ¿alguien sabe con qué está hecho el puré?

Jaime: con zanahorias.

Vale. Entonces los ingredientes del puré pueden ser las zanahorias... ¿con qué más puede hacerse el puré? ¿Alguien sabe otro ingrediente que sirve para hacer puré?

Elena: judías verdes.

Muy bien, se puede hacer puré con judías verdes. ¿Con qué otro ingrediente más?

Marcos: chicha.

¿Qué es la chicha?

Marcos: carne.

Vale, la carne es un ingrediente para hacer otra comida. ¿Quién conoce los ingredientes que se necesitan para hacer otra comida?

Jaime: pescado, con la sal.

A través de esta actividad pude darme cuenta de lo difícil que les resultaba a mis niños diferenciar como dos categorías distintas lo que son las comidas, como platos ya preparados, y lo que son los ingredientes. Decidí seguir trabajando estas nociones en sucesivas sesiones aun sabiendo que probablemente en mi curso no quedarían claras. Sé que lleva bastante tiempo y un largo proceso de pensamiento poder clasificar el mundo en categorías y subcategorías, pero por esta misma razón propongo trabajarla habitualmente sin tener por «objetivo» que lo hagan bien, sino que tengan oportunidad de pensar en ello.

En ese momento continué con la actividad que tenía prevista. Comencé a escribir la lista de los ingredientes:

INGREDIENTES

- 2 NARANJAS
- 2 MANZANAS
- 2 MELOCOTONES
- 2 PLÁTANOS
- 1/2 Kg. DE FRESAS
- 1/2 PIÑA

Según iba escribiendo, les leía lo que decía. Después de leer la lista completa de ingredientes y comentar que con ellos se hace la macedonia, cuya receta mi compañera me había pasado, pregunté si sabrían leer ellos solos lo que ponía en cada parte.

Aquí (señalo NARANJAS) ¿qué dirá?

Sonia: naranjas.

Muy bien, ¿cómo has sabido leerlo?

Sonia: lo has leído tú a lo primero.
Alfonso: es lo de arriba de todo, lo primero.

¿Y aquí (señalo MANZANAS) qué pondrá?

Borja: plátanos.
Marta: pone manzanas.

¿Dirá «plátanos» o «manzanas» (señalo)?

Javier: léelo tú.

Vale, voy a leerlo yo (leo señalando con el dedo). Ahora vais a adivinar qué pone aquí (señalo MELOCOTONES)

Marcos: fresas.
Rocío: plátanos.
Marta: melocotones.

Vamos a ver quién tiene razón. Os doy una pista: aquí pone algo que empieza por «me». ¿Alguien sabe qué pondrá?

(Silencio y extrañeza).

Otra pista: empieza por «melo...»

Nacho: ¡melón!

Podría haber sido «melón», pero esta receta de macedonia no se hace con melón. Nacho ha pensado muy bien, «melón» empieza por «melo». Os doy más pistas: empieza por «melocoo...»

Varios: ¡melocotón!

Bien, habéis adivinado aquí dice «melocotones». ¿Alguien sabe qué pone al final? (señalo PIÑA).

Javier: pone «piña», es el más corto.
Paula: sí, dice «piña», era a lo último.

Bien, lo habéis adivinado: «PIÑA» es la más corta y está debajo de todo. Ahora vamos a ver otra cosa, ¿quién conoce qué es esto? (señalo el número 2 del inicio)

Muy bien, aquí (señalo la primera línea) pone «dos naranjas». Esta macedonia lleva dos naranjas. A ver quién descubre algo más.

Javier, pasa a señalar lo que has encontrado.

Muy bien. Ahora vais a fijaros donde dice «MELOCOTÓN» (señalo de izquierda a derecha). Vamos a ver qué nombre vuestro empieza igual, empieza por la misma (señalo la M).

Tenéis razón, id al tarjetero a buscar y enseñar vuestro nombre escrito para que todos estén de acuerdo.

¿Empiezan por la misma de «melocotón»?

Pasad a escribir vuestros nombres a la pizarra.

Varios: el dos.

Javier: y ahí también, dos.

Javier: (sale a la pizarra y señala varios de los «2» escritos) aquí, dos, y aquí, y aquí.

Marcos: el mío.

Marina: el mío también.

(Marcos y Marina buscan y cogen su tarjeta de sus respectivas cajitas, en las que están las tarjetas de cinco compañeros más. Las alzan enseñándolas a sus compañeros).

Varios: sí.

(Marcos escribe trabajosamente su nombre al costado de la pizarra, sin mirar su tarjeta, y Marina hace lo propio consultándola un par de veces).

Muy bien. «Marcos» y «Marina» (señalo, deteniéndome en la M) empiezan con la misma que «melocotón». Pero me parece que alguien se ha olvidado de su nombre, que también empieza igual, con la eme (señalo M en ambos nombres).

Muy bien, coge tu tarjeta y enséñala a todos para que lo puedan descubrir también.

Continué la actividad señalando y preguntando por la presencia en sus nombres de idénticas letras iniciales, finales e intermedias. A los niños les hace mucha ilusión encontrar «la suya» (es decir, la inicial de su nombre) en otras escrituras. Este tipo de comparaciones las realizo con frecuencia en clase. En una sesión posterior, habiendo dejado escrito en la pizarra la lista de los ingredientes de la macedonia, volví a pedir que salieran a la pizarra a intentar leer lo que ponía en cada línea. Lo hicieron con mayor facilidad que la vez anterior.»

Observemos que la secuencia didáctica registrada en el extenso diálogo ha planteado sucesivamente diferentes desafíos. En el inicio, la maestra pide que los niños lean alguna palabra que señala de la lista de ingredientes, la cual minutos atrás ella misma había leído completa⁷. El objetivo de esta tarea es que los niños se enfrenten nuevamente al problema de la relación entre lo que dice en el todo (el texto completo de la lista de ingredientes) y lo que dice en sus partes (las palabras con el nombre de algún ingrediente). Dado que la maestra no pretende un resultado correcto, sino que desea que sus niños reflexionen

⁷ Esta tarea, en la que se pide leer las partes de un todo —sabiendo previamente qué dice en ese todo—, ha sido adaptada de A. M. Kaufman (1988), quien a su vez ha convertido en actividad didáctica una de las tareas experimentales desarrolladas en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979). Estas situaciones de lectura se caracterizan por presentarse con un contexto verbal, lo cual significa que los niños reciben por parte del enseñante (o del experimentador) una información que ayuda a su lectura, ya que restringe las posibilidades de aquello que puede estar escrito. La diferencia entre la situación planteada por la maestra en este relato y las situaciones desarrolladas por estas autoras está en que sus trabajos se propone leer las palabras que componen una frase y aquí se propone leer las palabras que componen un texto en forma de lista. Remitimos al lector a los trabajos de estas autoras para un análisis de los distintos niveles en estas situaciones de lectura.

Laura: (da un pequeño empujón a María) tú.

María: el mío.

sobre este problema, cuando ellos no saben hacerlo, no evalúa como un fracaso esta actividad. Ella misma puede dar la información, sin presuponer que los niños la están aprehendiendo ni comprendiendo. Simplemente están inmersos en el problema. También puede dar «pistas», es decir, información adicional que permita reducir aun más aquello que podría ser la lectura pertinente. Cuanta mayor diversidad haya en lo que podría estar escrito en una palabra dada, más difícil es leerla. Cuanto más se restrinja las opciones de qué es posible leer en esa palabra, más fácil es la lectura. Esta es la utilidad de la lectura con contexto (verbal, gráfico): achicar la incertidumbre, hacer previsible lo que puede ser leído.

En un segundo momento, la maestra plantea interpretar los números presentes en la receta, que se refieren a las cantidades. A continuación, sugiere comparar la escritura de los nombres de los ingredientes de la lista con la escritura de algunos nombres de los niños. Específicamente sugiere un análisis cualitativo (observar semejanzas en el inicio de los nombres). Esta propuesta, que requiere que los niños analicen cualitativamente sus nombres y el nombre de los ingredientes, les ayuda a categorizar las letras, a identificar su forma gráfica. Esto, a su vez, les sirve a la hora de escribir y empezar a utilizar un repertorio de letras próximas a su forma convencional. Además, estas situaciones les enseñan algo muy importante: que múltiples textos de muy diferente contenido y función se escriben utilizando combinaciones de las mismas grañas.

La maestra refiere que en una sesión posterior volvió a pedir a los niños que leyeron cada palabra de la lista, que permanecía en la pizarra, observando que los niños lograban leer con mayor facilidad que al comienzo del trabajo con la misma lista. Esta mejora en los resultados probablemente se debe a las actividades de análisis y comparación con sus nombres propios. La razón de ello es que en este momento posterior, sus lecturas -además de tener en cuenta el orden en la lista- pudieron basarse en otros índices gráficos: algunas de las letras que forman las palabras (las iniciales, por ejemplo). Es importante notar que este tener en cuenta las propiedades cualitativas de la escritura no significa leer «descodificando». La mayoría de niños a esta edad no relacionan la escritura con lo oral, no comprenden que hay una correspondencia entre las letras y su valor sonoro, y su lectura no se basa en la conversión de letras a sonidos. Lo que estos niños hacen es intentar coordinar los conocimientos de que disponen (entre ellos el conocimiento de algunas propiedades cualitativas de la escritura, más precisamente el recuerdo en esa situación de con qué letra empieza o termina tal nombre de ingrediente) para lograr construir un significado coherente con su recuerdo de lo que decía en la lista como un todo, o con su conocimiento (sobre el texto) acerca de qué puede o no puede decir una lista de ingredientes de una receta de cocina.

Regresemos a lo ocurrido en la clase a través del relato de la maestra

«En una sesión posterior acordamos preparar la macedonia. Comentamos que los ingredientes sugeridos por la receta eran para 4 personas. Por tanto, convinimos en aumentar las cantidades. Cada uno de los niños escribió en un papelito el nombre de uno de los ingredientes macedonia para llevarlo a casa, enseñarlo a los papás y así recordar que al día siguiente tenía que traerlo para poder elaborar en clase la receta de la macedonia de frutas. Algunos lo copiaron de la pizarra (aunque sus copias se parecen poco al original), previa localización y por tanto, nueva lectura del mismo; otros lo hicieron prescindiendo completamente del modelo, pero casi todos lograron traer lo que les correspondía (ver figura n.º 21).

Antes de realizar el postre, leí en voz alta los distintos pasos que debíamos seguir para elaborar la receta. Los niños escuchaban muy atentos. Al terminar la lectura jugamos a ver quién recordaba el orden de la receta: yo preguntaba qué había que hacer primero, si «se sirve en copas» o «se pelan los plátanos». Cuando había dudas o confusión, yo volvía a leer la receta.

Finalmente el momento tan esperado: a cocinar. Traté de organizar las tareas para que todos los niños pudieran hacer algo, yo ayudaba a resolver las dificultades que se presentaban. Dado que la macedonia salió deliciosa propuse a los niños llevarse la receta a casa para poder repetirla: les sugerí escribir la lista de ingredientes y les di fotocopiado el modo de preparación. Observemos en las figuras n.º 22 a 24 la heterogeneidad en la escritura de la misma lista.

El trabajo con las recetas continuó a lo largo del curso: sugerí a los niños buscar más recetas y explorar los recetarios de cocina que fueron trayendo de sus casas. Conseguimos que algunos recetarios pudieran quedar permanentes en la biblioteca de aula, y observé que periódicamente algunos niño se sentaban a leerlo (a su manera) disfrutando de ciertos hallazgos que hacían.

Pasados unos días, me divertí enormemente con lo que la mamá de Inés vino a comentar: su hija, mientras estaba comiendo el postre en su casa le dijo, levantándose de la mesa: «espera un momento, tengo que escribir la receta», con lo cual fue en busca de un lapicero y de un pequeño block de notas propio y escribió, autodictándose «plátano» y «manzana». Su madre, informada por mí a lo largo de todo el curso acerca del significado de estas escrituras no convencionales, le pidió permiso y transcribió convencionalmente lo escrito por Inés (ver figura nº 25 en la pág. 121).

Considero que esta secuencia de actividades con las recetas fue muy provechosa: ha suscitado un gran interés por parte de los niños referido a este tipo de texto, sobre el que preguntan y piden que les lea reiteradamente. Los niños han podido participar en una situación real de lectura y escritura: era funcional leer la receta para poder seguir sus pasos y lograr el postre deseado, tenía sentido escribir los ingredientes como ayuda-memoria para poder traerlos de casa. Sé que en situaciones

como éstas estoy enseñando que leer y escribir es algo más que pronunciar sonidos o dibujar letras. Mi objetivo principal en este área ha sido demostrarles que la lectura y la escritura son dos actividades humanas que ayudan a resolver eficazmente ciertos problemas que la vida en nuestra sociedad nos plantea día a día.»

*Figuras n.º 21 a 25: Nombre de ingrediente, lista de ingredientes
(con «traducción» de la maestra)*

Figura 21

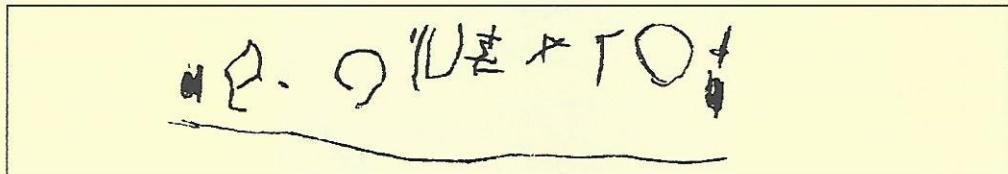


Figura 22

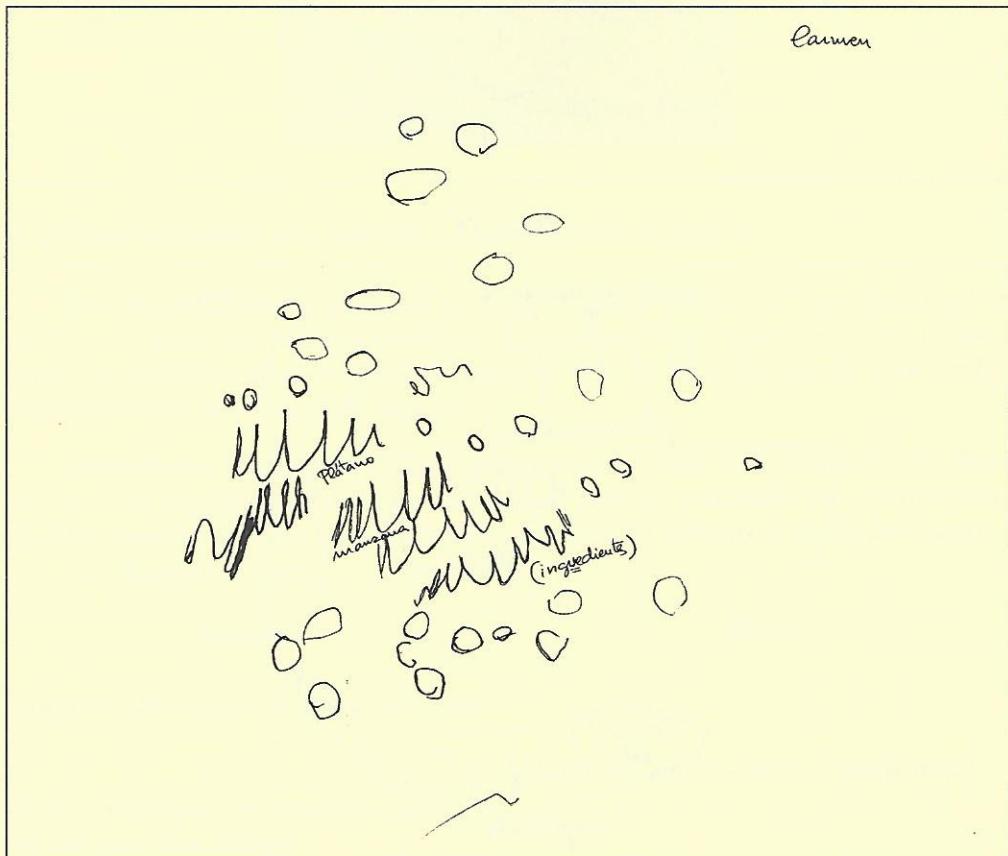


Figura 23

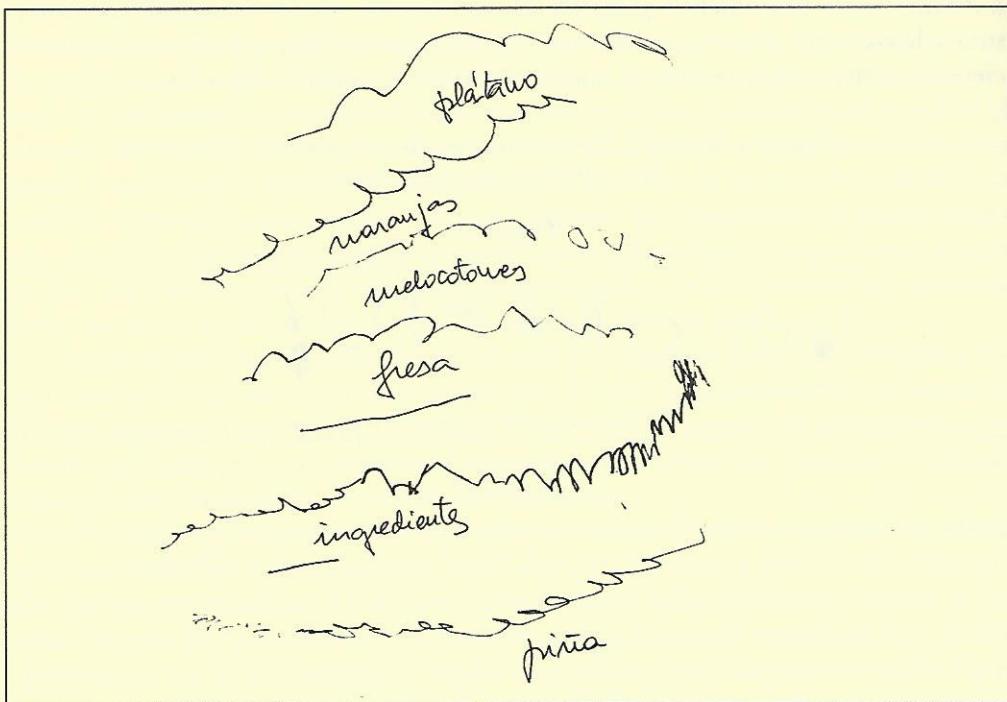


Figura 24

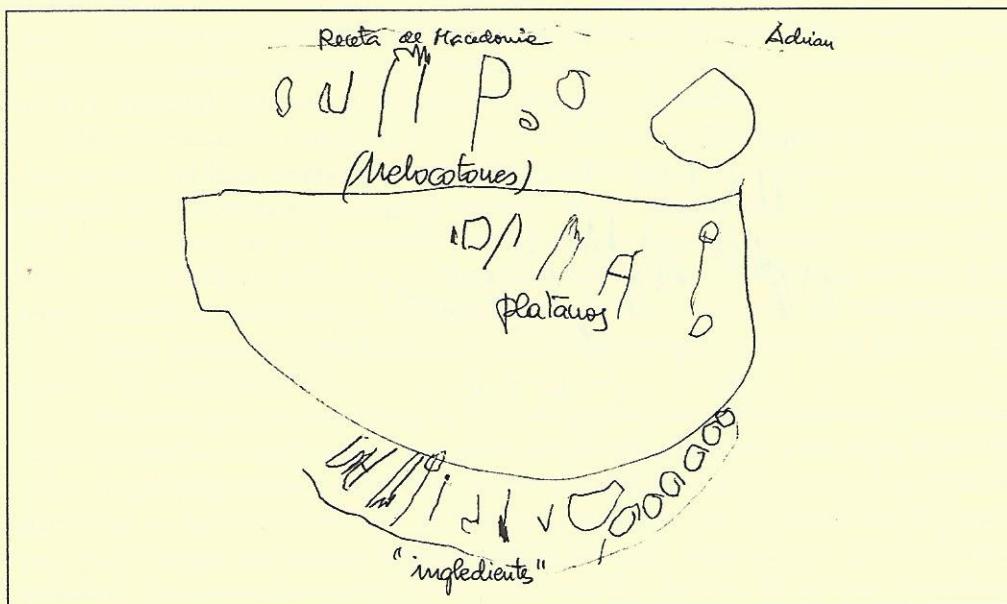
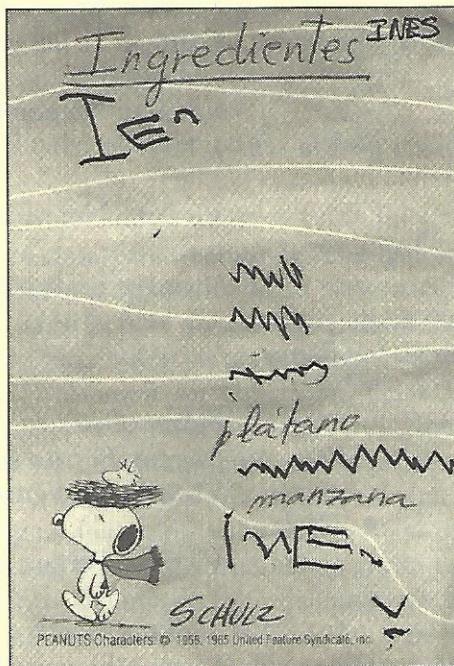


Figura 25



6. ¿Cómo se llamará este cuento? La anticipación de títulos

Esta actividad forma parte de un conjunto más amplio de actividades sobre un tipo de texto, los cuentos, realizadas con niños de tres años. Se centra en promover la reflexión sobre la relación existente entre el texto del cuento y su título. Acerquémonos al relato de la maestra:

«Sentados en la alfombra en gran grupo tomé un libro de la biblioteca (El Patito Feo). Les expliqué que iba a leer un cuento pero sin enseñarles los dibujos y sin decirles cómo se titulaba, y que al final trataríamos de adivinar el título del cuento.

Así, después de leer:

Maestra

Niños

¿Alguien sabe cómo se llama este cuento?

(Caras de desconcierto y mutis total)

A ver, pensemos un poquito... ¿Podría ser «El gato con botas»?

¿Cómo lo has sabido?

Varios: Sí.

Victoria: No.

Carmen: Te has equivocado.

¿Y los demás qué piensan; podría ser
«El gato con botas»?

Carmen: No pone gato con botas⁸.

¿Por qué, Victoria?

Victoria: No, no es.

Muy bien, efectivamente es de patitos
y no de gatos. ¿Cómo se podría llamar,
entonces?

Victoria: Es de patitos.

¿Por qué no?

Fulano: Patos.

Marcos: El pato con botas.

Victoria: (Indignada:) ¡No!

¿Llevaba botas el pato?

Victoria: Porque no quiero.

Entonces, ¿cómo se podría llamar?

Todos: ¡Noooo!

Marcos: El patito no llevaba botas.

¡Ah! ¿Pero aquí sale un perro?

Carmen: El patito con botas.

(Decidí orientar hacia el personaje)
¿Quién sale?

Marcos: El perro con botas.

¿Y cómo era el pato?

Todos: Noooo.

Laura: Un pato.

⁸ Consideremos la afirmación de Carmen: (en el libro) «no pone gato con botas». Un análisis de estas palabras nos hace dudar de qué pretendía decir la niñita. En realidad, no podríamos saber con seguridad si Carmen se refería a que «no está *dibujado* gato» (ya que podría haber visto las ilustraciones del libro en otra oportunidad) o a que «no está *escrito* gato». Para averiguarlo, quizás se le podría haber preguntado «¿Qué quieres decir: que no pone su nombre (no lo pone por escrito) o que no lo pone en los dibujos?» Y a continuación: «¿Y cómo sabes que no lo pone?» Pero por desgracia, de estos recovecos del pensamiento infantil siempre nos damos cuenta cuando ya ha pasado el momento, es decir, cuando revisamos nuestra tarea docente. En este caso, tomamos conciencia de las posibles interpretaciones de su intervención gracias a disponer de este registro escrito.

Entonces, ¿cómo se podría llamar?

Muy bien, era precisamente ése el título. Era la historia de un patito feo y por eso llamaron así al cuento. Habéis pensado muy bien.»

Elena: Feo.

Marina: El patito feo.

Interrumpiremos la clase para analizar la actividad sugerida por la maestra: proponer un título idóneo, a un cuento leído previamente. Por un lado, es una tarea de comprensión de la lectura, ya que los niños deben volver sobre lo leído o escuchado⁹ para considerar quién de los personajes es el principal (ya que el título de los cuentos clásicos suele ser el nombre del o de los protagonista/s). También sería posible resolver la tarea recordando el título conocido previamente, lo cual manifestaría un uso comprensivo de la memoria ya que para llegar a ese recuerdo es necesario reconstruir internamente el significado del cuento a fin de poder identificarlo y relacionarlo con su título. En el primer caso, además, los niños deben formular una hipótesis acerca de un título pertinente, hipótesis basada en su conocimiento de una de las características de los cuentos clásicos (saber que el título es habitualmente el nombre del o de los protagonista/s): por tanto es una actividad de reflexión sobre esta propiedad de los cuentos.

¿Pero por qué reflexionar en clase sobre las características de los cuentos? El objetivo es fomentar la familiarización de los niños con lo que es propio de cada tipo de texto. Sabemos que de este modo contribuimos a su aprendizaje de la lectura y la escritura porque está bien estudiado que la familiaridad que se tenga con las propiedades de cada tipo de escrito ayuda al lector a comprenderlo mejor, ya que permite poder anticipar ciertos aspectos del mismo. Del mismo modo, ayuda al «escritor»¹⁰ a dar forma a sus escritos según las convenciones en uso.

Los niños desarrollan este conocimiento de los cuentos en la medida en que les sean leídos con frecuencia, y también en situaciones explícitas de reflexión como la aquí expuesta donde la maestra les ayudaba a descubrir la relación entre personaje y título, dándoles «pistas» que permitían descartar unos cuantos títulos gracias a su no relación con el protagonista del cuento. Es interesante notar que ciertos niños sabían que las alternativas de títulos que la docente y algunos compañeros les daban no se ajustaban al cuento leído, pero sin poder explicitar la

⁹ Nótese que si bien la maestra es la que lee y los niños son los que escuchan, se trata de un trabajo de comprensión lectora.

¹⁰ Utilizamos el término «escritor», no en el sentido habitual de «profesional que se dedica a la escritura» sino haciendo referencia al papel transitorio que cualquier persona asume cada vez que escribe.

razón de tales hechos. Otro de los objetivos que orientan esta propuesta de trabajo es, precisamente, contribuir al desarrollo de la argumentación, ayudar a encontrar razones al propio pensamiento.

A quién no le gusta observar el avance de sus alumnos...

«Me fue grato comprobar que la actividad relatada sirvió de referencia para reflexiones posteriores de los niños. Seis meses después, les leí el cuento de «La Rana y la Princesa» sin decir su título. En esta ocasión, los niños dijeron, casi unánimemente, que el título del cuento era «Rosamunda», nombre de la princesa, una de las protagonistas.»

Apreciamos que aunque el título propuesto por los niños no sea el «correcto», sí refleja la relación entre contenido, personaje y título. Por tanto, es un título adecuado. Además los niños eligieron para título una construcción nominal (sin verbo), lo cual es también habitual en los títulos de cuentos clásicos. Quizás la diferencia con el título original (la no inclusión de «la rana» en el título), es el resultado de una sobre-generalización basada en algunas experiencias anteriores: para cada título, el nombre de uno de los protagonistas. Pero, cierto es que poco a poco acabarán teniendo la oportunidad de observar que no siempre los títulos llevan un único nombre...