

Leer y escribir a los 5 MARIP@SA

Muchos intentos de alfabetización se han sucedido e intensificado en estos últimos años. Quienes acompañamos a las niñas y a los niños desde su nacimiento hasta los 6 u 8 años, solemos sentirnos abrumados ante ofertas repetitivas, incompletas y contradictorias. Sabemos hoy de la multiplicidad de factores que llevan al éxito o al fracaso en el acceso y en el desarrollo de las capacidades de leer y escribir, y lo que esto puede significar para el individuo. La autora ha llegado a una síntesis teórica, a una propuesta de trabajo concreta y, en un genuino trabajo constructivista-interactivo, nos devela y propone una praxis. En este libro, encontramos argumentos, propuestas de juegos, diálogos y actividades que pueden ser resignificadas y sistematizadas. En consecuencia, no sólo merece ser leído, sino, de seguro, posibilitará que usted y sus niños se conviertan en coautores de nuevas páginas tan reconfortantes como alentadoras.

Ana María Borzone de Manrique

Leer y escribir a los 5

MARIP@SA PAUAR@

Antes de comenzar la experiencia, en el mes de febrero, analizamos junto con la maestra a cargo de la Sala de 5 años la propuesta de alfabetización. La maestra conocía el programa ECOS y había comenzado el año anterior a implementar algunas de las acciones. Durante el curso del año nos reunimos semanalmente para planificar las actividades semanales y preparar el material didáctico.

Hicimos el seguimiento y documentamos lo que sucedía en el aula mediante observaciones semanales durante todo el año lectivo. Registrábamos las actividades de la maestra y grabábamos sus intervenciones y la de los niños con el objeto de analizar junto a ella su desempeño, el de los niños, reflexionar sobre la marcha de la experiencia, los problemas que surgían y planificar las actividades. El análisis y la sistematización del material de las observaciones dio como resultado el relato que les presentamos de la implementación del programa.

Implementación del programa

La maestra comenzó a implementar el programa ECOS no bien se iniciaron las clases, a través de esa situación específica de hablar y escuchar que es **Tiempo de Compartir**. Paralelamente fueron ingresando las demás acciones, como se verá a lo largo del informe de la experiencia.

Victoria y Claudia —que colaboraron en esta investigación— y yo, fuimos presentadas a los niños como tres asistentes de la Sala de cinco años, que iban a acompañarlos y a observar e investigar cómo aprenden los chicos de Jardín.

La maestra realizaba, dirigía y coordinaba las actividades del aula y nosotras apoyábamos estas actividades interactuando con los niños según las circunstancias: conversábamos sobre temas planteados por los niños, respondíamos a sus preguntas, les leíamos o escribíamos cuando lo solicitaban.

A pesar de que la escuela era de doble jornada, la implementación de las acciones del programa se realizó principalmente de mañana porque restaba a la tarde muy poco tiempo, luego del almuerzo y la hora de descanso.

Al comienzo del año, el grupo de niños que participó de este estudio estaba formado por diecinueve niños, seis niñas y trece varones; una niña y tres varones abandonaron el Jardín durante el año escolar. Los niños provenían de un medio socioeconómico bajo y medio bajo. La mayor parte de los padres (63%) tenían sólo escolaridad primaria y el resto había cursado algunos años de secundaria. Con respecto a su ocupación, el 33% eran obreros (empleados de la construcción y en talleres), el 33% empleadas domésticas y el 33% restante empleados/as de comercio.

La mayoría de los niños había concurrido a Sala de cuatro años, algunos en la misma escuela; los más, en otras escuelas. A pesar de haber tenido cierta experiencia anterior con el Jardín, muchos niños se mostraban en un principio retraídos, inseguros, con dificultades para participar en los intercambios. Los varones eran en general muy agresivos.

Al mes de comenzadas las clases y una vez que los niños se familiarizaron con nosotras, realizamos un diagnóstico de sus conocimientos sobre la escritura mediante la aplicación de pruebas en entrevistas individuales y a través del registro del desempeño de los niños en situaciones informales de aula. Los datos obtenidos mostraron que ninguno de los niños leía ni escribía en forma convencional. Sólo uno sabía escribir su nombre. En sus trabajos, y en situaciones en las que se los alentó a escribir como "sabían", tampoco producían ninguna forma preconventional de escritura. Pero, luego que comenzaron a copiar su nombre, empezaron a producir espontáneamente escrituras no convencionales en sus dibujos y trabajos.

La prueba de conciencia fonológica (segmentación de palabras en sonidos) mostró que los niños no tenían esta habilidad metalingüística. Por su parte, las pruebas en las que se evaluó el conocimiento sobre el nombre de las letras y las correspondencias letra-sonido permitieron comprobar que sabían algunos nombres y algunas correspondencias, generalmente referidas a las letras de su nombre. Cabe señalar que estas pruebas se aplicaron tres semanas después de haber iniciado un trabajo sistemático con el nombre y otras palabras.

La mayor parte de los niños mostró también tener dificultades para hacer uso de los recursos lingüísticos en la producción de

relatos, tanto en el relato de experiencias personales, como de noticias y de cuentos. En general, parecían haber tenido muy poca experiencia con lectura de cuentos y ninguna con lecturas repetidas puesto que, de haberlas tenido, recordarían al menos alguna historia. Los relatos eran fragmentados, no se explicitaba información necesaria para poder comprenderlos, y los niños recurrían con frecuencia a un uso del lenguaje dependiente de la situación.

El fragmento de relato que transcribimos, producido en un extenso intercambio en el que la entrevistadora alienta a uno de los niños a contar un cuento, y trata de organizar la información que le va proporcionando, es un ejemplo de las dificultades mencionadas:

Niño: —Todos los hijitos se fueron a pasear para que...

Entrevistadora: —¿Para qué?

Niño: —Para que no haya terrores para dormir.

Entrevistadora: —¿Y entonces?

Niño: —Entonces se fueron lejos.

Entrevistadora: —¿Quiénes?

Niño: —Los gatitos corrían con sus hijitos.

Entrevistadora: —Corrían con sus hijitos. ¿Por qué se asustaron?

Niño: —Porque salió un monstruo.

Entrevistadora: —¿Salió un monstruo?

Niño: —De la panza de un monstruo.

Entrevistadora: —Ah, salió un monstruo de la panza.

Niño: —Y los hijitos también.

Entrevistadora: —¿Qué pasó con los hijitos? ¿Tenían mucho miedo?

Niño: —Y corrían para que no lo agarren.

A fin de año volvimos a aplicar pruebas de diagnóstico para evaluar el progreso de los niños, progreso que se refleja en los registros y análisis de la experiencia y se explicita en cada uno de los apartados. Los datos obtenidos en los registros, observaciones y grabaciones se han organizado en esta segunda parte, tomando como ejes las acciones del programa ECOS, que aglutinan a las demás —**Hablar y escuchar, Los materiales, Conciencia**

lingüística, Lectura y escritura de palabras y textos—
y se completa con una reflexión final.

Hablar y escuchar

Tiempo de Compartir

Es una actividad diaria que se realizó al comienzo de la jornada. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de **Tiempo de Compartir** privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo.

Esta característica del **Tiempo de Compartir** —el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor— responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la “palabra” de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo de ese momento es que los niños, rotativamente, compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de TV que han visto.

En un principio, por las características del grupo —heterogéneo en cuanto a su experiencia anterior de Jardín y el medio socio-cultural de procedencia— la participación en **Tiempo de**

Compartir era despareja, ya que algunos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir. Por otra parte, aun para los niños que ya habían asistido a Jardín, este tiempo, como se plantea en nuestra experiencia, constituye una situación nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la maestra conduce el intercambio. Por eso, al comenzar el año, la maestra se enfrentó con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza al **Tiempo de Compartir**.

A través de una expresión-fórmula que abre el encuentro —¿Qué nos vas a contar Dani? Y ahora ¿qué nos vas a contar vos Sergio? O: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli— la maestra asigna los roles —uno, el designado, habla y los demás escuchan— y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla claramente delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en el curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones, producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar su discurso. Para salvar esta dificultad, es importante que esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de comenzar, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información y, durante el año, mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula, y se interioriza de las condiciones de vida de

cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a sus necesidades diferenciadas.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños, para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones. Se observa también que, cuando se menciona un tema relevante —en este caso las vacunas— la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar respecto de temas fundamentales como la salud:

Daniel: —Fui al hospital.

Maestra: —¿Te están haciendo estudios?

Daniel: —Sí, porque yo tengo que ir al otro hospital.

Maestra: —Sí, tenés razón; tu mamá me contó que no ibas a ir más a la Casa Cuna y vas a ir al Hospital de Niños; vos sos alérgico, tienen que averiguar a qué sos alérgico.

Daniel: —Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.

Maestra: —Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo. ¿Qué se ve en la radiografía?

Daniel: —Los huesos.

Maestra: —¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?

Daniel: —De acá.

Maestra: —Del pecho; tenés que seguir los estudios; nos vas a contar después qué cosas no podés comer.

Daniel: —No puedo comer ni carne, ni postre; no puedo comer nada.

Maestra: —Mientras te están haciendo los estudios, no podés comer.

Daniel: —Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.

Maestra: ¿Así que tenés que volver para vacunarte? ¿Cómo te van a vacunar?

Daniel: —Con la aguja.

Maestra: —Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?

Luis: —Para curarse.

Maestra: —¿Para qué son las vacunas?

Agustín: —Para sacar sangre.

Maestra: —No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste vos.

Verónica: —La del sarampión.

Maestra: —La vacuna contra el sarampión, ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?

Adrián: —Porque si no se enferma del sarampión.

Maestra: —Entonces es para prevenir; las vacunas son importantes porque evitan las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de **Tiempo de Compartir**. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos.

Cuando la rutina de esta actividad ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que también da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia relatada por el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio sobre un tópico derivado de esa experiencia. Como lo hace en toda situación de intercambio, la maestra pone en juego estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en ese momento es el niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño (a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar).

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones de otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros asuntos, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista el turno de intervención. Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos para que él las explicita.

Como se puede observar en los registros de tales períodos, cuando los niños hacen uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como “él”, “acá”, “éste” cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos (“¿quién es él?”) o lexicaliza el referente (“**Luis:** Me lastimé en la cabeza y acá; **maestra:** Ah, te lastimaste la cabeza y la frente”). Tanto en estas ocasiones, como cuando la educadora integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Otro aspecto al que la docente atiende en sus intervenciones es el mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos.

Es importante recordar que los relatos de experiencia personal presentan también una estructura global muy similar a la de los cuentos tradicionales; estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron. Luego, al explicitar el contexto temporal y espacial de la situación, le da pie para retomar la complicación de la historia y explicitar las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en la palabra del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: **orientación**, **complicación** y **resolución**.

David: —Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.

Maestra: —¿Cuándo pasó esto?

David: —Esta mañana.

Maestra: —¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?

David: —Sí, se despertó.

Maestra: —Se despertó y bajó de la cama.

David: —Y se fue gateando hasta el ropero.

Maestra: —Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y, como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.

David: —Mi mamá se despertó.

Maestra: —¿Y tu mamá se despertó? ¿Por qué se despertó?

David: —Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.

Maestra: —Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?

David: —La durmió y se fueron a dormir.

Maestra: —Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el **Tiempo de Compartir** se presentan en un orden crono-lógico, de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto de las intervenciones de los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que sólo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio, que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros; era agresiva; tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que coartaba sus intentos de comunicación.

ESTRATEGIAS DE APOYO
DEL DOCENTE

INTERCAMBIO

Expresión-fórmula que abre el intercambio.

Maestra: —Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli. ¿Qué fue lo que viste ayer?

Eli: —Dibujos.

Reestructura completando la emisión del niño.

Maestra: —¿Viste dibujos en la TV?

Eli: —A la día.

Ordena e integra la información.

Maestra: —¿Todavía era de día cuando miraste los dibujitos?

Eli: —Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.

Cohesiona el relato integrando toda la información.

Respeto el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y, al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.

Maestra: —Así que después de mirar los dibujitos te fuiste a dormir, ¿y no comiste?

Eli: —Sí.

Pide que explicita la secuencia de lo sucedido.

Maestra: —Entonces ¿primero qué hiciste? ¿Primero viste los dibujitos?

Eli: —Después comí empanadas, después tomé jugo.

Cohesiona el relato, integrando la información en su secuencia temporal, y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente (“mi mamá tenía sueño”) preguntándole: “¿mamá estaba muy cansada después de comer?”

La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.

Cuando Eli introduce el tema de la abuela, que no parece tener una relación clara con el tópico de su relato —una secuencia de acciones vivida por ella— la maestra le sugiere una relación posible con los eventos que ella ha explicitado “tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas”, para tratar de integrar la información nueva al relato.

Maestra: —Entonces primero miraste los dibujitos, después comiste las empanadas, tomaste jugo, ¿y mamá estaba muy cansada después de comer?

Eli: —Sí, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas.

Maestra: —Tu mamá estaba haciendo las empanadas para traer al Jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.

Eli: —Sí, pero mi abuela se fue a Mendoza, se fue a comer empanadas y mañana va a venir, dijo mi mamá.

Maestra: —Tu mamá estaba preparando empanadas para traer al Jardín y aprovecharon para comer a la noche y tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas, ¿sí? Y tu abuela va a venir para acá para Buenos Aires. ¿Te va a venir a visitar?

Eli: —No viene para acá.

Maestra: —Ah, no, entonces ¿qué te dijo tu mamá?

Eli: —Me dijo mi abuela que

Ante el planteo conflictivo de la niña, la maestra encara el tema con naturalidad y, sin manifestar desaprobación, busca que la niña explicita los motivos de manera tal de dejar en claro que no existen causas para que su abuela tenga esa actitud.

va a venir al mío Jardín y dice que te va a pegar a vos y a los chicos.

Maestra: —¿Así que tu abuela va a venir desde Mendoza a pegarme a mí?

Eli: —A los chicos, al varón.

Maestra: —Le va a venir a pegar a los varones.

Eli: —Sí, porque se portan mal.

Maestra: —¿Y cómo sabe tu abuela que se portan mal?

Eli: —Porque le dije.

Maestra: —Ah, le dijiste vos, ¿y te parece que en serio se portan mal?

Eli: —Sí, se portan mal.

MAESTRA: —¿Y por qué se portan mal?

Eli: —Porque no duermen la siestita.

MAESTRA: —Nosotros sabemos que hay un horario que es de descanso; algunos duermen la siesta y otros descansan, ¿eso es portarse mal?

La última intervención de Eli indica que ha comprendido los argumentos de la maestra.

Eli: —Sala 5 no va a pegarnos.

Jonathan: —¡Estamos salvados!

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra ("reposo"), hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado. Sin duda, las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.

Maestra: —¿Qué nos vas a contar Jonathan?

Jonathan: —Yo no vine porque mi hermana tenía fiebre y estaba enferma y estaba en reposo.

Maestra: —Tenía que hacer reposo.

Jonathan: —Sí, porque el doctor le dijo y tenía que tomar un remedio que era de ananá.

Maestra: —Tenía gusto a ananá. ¿Así que tu mamá la llevó al médico a Jesuana y el médico le dijo que tenía que hacer reposo, y no le dijo que era lo que tenía Jesuana?

Reestructura.

Reestructura, cohesiona.

Jonathan: —Sí, fiebre y que tenía que tener reposo, porque antes no podía caminar con la piernita.

Agustín: —¿Le pregunto una?

Maestra: —¿Qué querés preguntar?

Agustín: —¿Qué es lo reposo?

Jonathan: Y, reposo es que tenés que estar en cama muchos días.

Deja que conteste Jonathan.

Completa la definición dada por el niño retomando la información que había comenzado a dar Jonathan y que quedó cortada por la intervención del compañero.

Maestra: —Tiene que estar en cama sin moverse demasiado hasta que el médico le diga que ya está bien ; ¿pero qué le pasaba aparte de tener fiebre?, ¿le dolía la pierna?

Jonathan: —No, porque antes ella no podía caminar rápido con la pierna.

Pide que explicita la información

Maestra: —¿Por qué?, ¿qué le había pasado en la pierna?

Jonathan: —La tenía chueca.

Maestra: —¿Cómo la tenía chueca?

Jonathan: —La tenía chueca un día y después no pudo caminar más rápido.

Rocío: —¿Se cayó en un pozo?

Jonathan: —Sí, y después la sacamos y dijo que le dolía la pancita y se nos pasaba un colectivo y después ella no podía, caminaba despacito.

Expande la resolución del relato.

Maestra: —Entonces vos tuviste que estar en tu casa mientras Jesuana estaba enferma y no pudiste venir al Jardín.

Marcela: —Porque la mamá tenía que cuidar a la nena.

Maestra: —Claro.

Adrián: —La tenía que llevar al doctor.

Luis: —¡Qué lío!

Maestra: —Es un lío terrible, tenés razón.

En esta situación de **Tiempo de Compartir**, David está contando los progresos de su hermanita. La maestra promueve la participación de los niños invitándolos a hacer preguntas al protagonista sobre el tema que él está desarrollando.

Cuando un niño interviene con un comentario, recibe interesada su aporte y lo utiliza como puente para devolverle el turno al locutor:

David: Y sabe gatear.

Rocío: ¿Qué es gatear?

- Orienta la pregunta al locutor. **Maestra:** —¿Qué es gatear David?
- David:** —Se tira al piso como si estuviera arrastrándose, como hizo Agustín.
- Explicita la información gestual. **Maestra:** —Claro, como hizo Agustín recién, camina con las rodillas y las manos como un gatito.
- Leo:** —Mi tía también tiene un bebe que camina y gatea hasta mi tía.
- Repite y se interesa por el comentario de Leo. **Maestra:** —El hijo de tu tía gatea y camina, hace las dos cosas, ¡qué maravilla! ¿Hace poquito que empezó a caminar, Leo?
- Leo:** —Cuando fui a Moreno con mi mamá y mi papá.
- Organiza la información de Leo y devuelve el turno al locutor, manteniendo el tópico del intercambio. **Maestra:** —Cuando se fueron a Moreno con tu mamá y tu papá, tu primita empezó a caminar y llegaba hasta cerca de tu tía, ¡qué maravilla! ¿Y tu hermanita, David, empezó a caminar un poquito o gatea solamente?
- David:** —Gatea y se agarra de las cosas...

A medida que los niños progresan en su desempeño en **Tiempo de Compartir** en cuanto a seguridad, fluidez y extensión de sus intervenciones, la maestra "levanta el nivel" y requiere de ellos mayor precisión en sus expresiones.

Maestra: —¿Quién tiene ganas de hacerle una pregunta a David sobre su hermanita Marilín?

Adrián: —Yo seño, ¿cómo se baña?

David: —Mi mamá la baña.

Repite la pregunta inicial para que el niño sea preciso en su respuesta.

Maestra: —¿Y cómo se baña te pregunta Adrián?

David: —La baña con jabón en una bañera.

La **maestra** orienta la respuesta del niño.

Maestra: —¿La baña en la misma bañera que te bañas vos?

David: —No, es una chiquita así.

Agustín: —¡Una pelela! (risas)

David: —No, es así de plástico, le pone agua y la baña.

Pregunta para que el niño sea específico en su descripción.

Maestra: —¿Es una pileta como la que se usa en verano para los bebés, para que los bebés se refresquen? ¿Es inflable?

David: —No, es de plástico duro.

Maestra: —Ah, son bañaderas especiales para los bebés, bueno vamos a hacer una cosa, mañana podemos ir a visitar la Salita de los bebés y ver todo esto que nos contó David.

En los últimos meses del año, cuando el tema planteado suscita el interés de los niños, la maestra —una vez finalizado el relato del protagonista— da a los demás un espacio amplio para que desarrollen sus comentarios y argumentos.

Esta situación puede observarse en el siguiente fragmento de registro de un **Tiempo de Compartir** en el que una niña contó que esa mañana se había asustado mucho al escuchar el ruido de un helicóptero. Un niño, Agustín, plantea su discrepancia con respecto a la observación de Jonathan —quien afirma que los helicópteros se pierden de vista— y explicita sus razones contrastando las diferencias entre aviones y helicópteros en cuanto a la forma de volar.

La maestra toma este aporte del niño y lo valora al reconocerlo como información nueva para ella. Esta actitud de la maestra facilita un estilo de interacción simétrica en la que los niños asumen un rol protagónico —no subordinado al del docente— al ser ellos los que formulan las preguntas, aportan información nueva, discuten y aun manifiestan su conformidad con expresiones de la maestra. Vemos, en efecto, que la maestra, al repetir la expresión de Agustín, mantiene el tópico centrado en la comparación entre aviones y helicópteros, dando pie a que otros niños intervengan y desplieguen esa comparación.

La maestra, luego de que los niños describen la acción de los aviones al despegar y aterrizar, proporciona el término preciso “carretear”, introduciendo de esta forma una nueva palabra cuyo significado es fácilmente comprendido por los niños porque forma parte del contexto del intercambio.

Jony: Un día el helicóptero yo lo perdía de vista y lo volvía a ver, lo perdía de vista y lo volvía a ver.

Agustín: —Yo veo los helicópteros que he visto en mi vida, bien.

Maestra: —¿Ninguno se tapó con nada?

Agustín: —No, solamente los aviones que he visto se tapaban.

Maestra: —¿Y con qué se tapaban?

Agustín: —Con la luna y con las nubes. Los helicópteros no, no porque vuelan muy bajito, no pueden volar más alto porque si no se les va el oxígeno.

Maestra: —Ah, eso no lo sabía, por eso no pueden volar alto.

Maestra: —¿Lo podés repetir? Agustín dijo que los helicópteros no pueden volar tan alto como los aviones porque se les termina el oxígeno.

Jony: —Los helicópteros y las avionetas vuelan por abajo.

Maestra: —¿Cómo por abajo?

Plantea su discrepancia.

Retoma el argumento de Agustín, valorándolo como aporte interesante y novedoso.

Manteniendo el tópico en la comparación entre helicópteros y aviones que surgió del intercambio, la **maestra** hace una pregunta que pone en juego nuevos conocimientos.

La **maestra** acepta el argumento del niño y, a través de su pregunta, pone el foco en el tema del aterrizaje para orientar a los niños.

El niño reestructura la emisión de la **maestra** confirmando la observación de ésta.

Jony: —Por abajo de las nubes y los aviones pasan por arriba.

Maestra: —¿Y ustedes saben qué pueden hacer los helicópteros que no pueden hacer los aviones?

Luis: —Pueden aterrizar en un edificio.

Maestra: —¿Por qué un avión no puede aterrizar en un edificio?

Vero: —Porque es muy pesado y capaz que rompe el edificio.

Maestra: —Esa puede ser una razón, pero hay otra más. ¿Qué necesita el avión para aterrizar?

Adri: —Necesita sacar las ruedas y cuando saca las ruedas va por la pista.

Agustín: —Y ahí no hay pista.

Jony: —Corre, corre y corre.

Maestra: —Sí, carretea, necesita mucha distancia para poder despegar.

Jony: —Necesita un espacio grande para poder despegar.

A través de un análisis comparativo la **maestra** los conduce a explicitar la causa de la diferencia en el aterrizaje y despegue.

Maestra: —Tanto para despegar como para, ¿cómo se llama cuando llega?

Adri: —Aterrizar.

Maestra: —Cuando aterriza no llega al piso y se para enseguida; también necesita seguir carreteando un poquito; en cambio el helicóptero, ¿dónde tiene la hélice?

Sergio: —Arriba, baja así.

Maestra: —Ahí está, como tiene la hélice arriba puede despegar y aterrizar sin carretear.

Otras situaciones de intercambio

Las situaciones de intercambio grupal se diferencian del **Tiempo de Compartir** porque en ellas se busca la participación generalizada y todos desempeñan el mismo rol: comentar y preguntar sobre el tema.

En un principio, hasta tanto los niños ganaron fluidez y confianza en su expresión, la maestra proponía los tópicos alrededor de experiencias compartidas: actividades que realizaban en la sala, en los rincones, visitas, situaciones que se suscitaban en el aula. A medida que avanzaba el año, fueron los mismos niños los que generaron intercambios sobre temas de su interés, o experiencias cercanas a todos.

Luego de la visita al zoológico se realizó un intercambio sobre los animales que habían visto. Es interesante en este intercambio ver cómo los niños preguntan sobre las palabras cuyo significado desconocen. La maestra hace que los mismos niños traten de explicar a sus compañeros el término que emplearon e, inclusive,

pide ejemplos para que el significado se comprenda mejor. Asimismo, cuando un niño describe una acción, otro le proporciona el término preciso:

Jony: —Primero vi la jaula de los monos.

Maestra: —¿Y los monitos no hicieron nada cuando vos los estabas mirando?

Jony: —Sí.

Maestra: —¿Qué hacían?, contáanos.

Jony: —Uno hacía piruetas.

Edu: —¿Qué es piruetas?

Maestra: —Escucháme, acá Edu te pregunta ¿qué es piruetas?

Jony: —Son para que se trepen por unas sogas y otras cosas y se van trepando por las rejas, se agarran. Y vi que otros monitos de la jaula se escapaban y iban afuera, al patio.

Maestra: —Salían de la jaula e iban al patio.

Vero: —Sí, los patos también salen de la jaula.

Maestra: —Sí, y los monos, ¿cómo salían? ¿Por dónde salían?

Jony: —Porque eran chiquitos.

Maestra: —Eran muy chiquitos. ¿Qué, eran las crías?

Jony: —Eran así y las rejas eran así: una estaba acá y la otra estaba acá.

Maestra: —Ah, eran chiquitos y las rejas de la jaula estaban muy separadas y podían pasar entre ellas. Y contáanos alguna pirueta que hayan hecho los monos.

Jony: —Viste las sogas que usan los del circo, ésas.

Maestra: —Sí.

Jony: —Se venían para acá, iban para el otro lado.

Adrián: —Se columpiaban.

Maestra: —¿Qué quiere decir columpiarse?

Adrián: —Que se van hamacando.

Maestra: —Que se hamacaban, sí...

Jony: —Y daban vueltas y se iban para arriba y volvían a bajar.

Maestra: —Sí, se columpiaban, se hamacaban como ustedes en el patio.

La lectura de un texto en el que el personaje cuenta que no está de acuerdo con lo que dice un señor en la televisión, que el

sol y la luna se pelean, permite a la maestra tratar un tema —las peleas— muy cercano a las experiencias infantiles, sus afectos, enojos y emociones.

En este intercambio, que tuvo lugar ya avanzado el año, las intervenciones de los niños muestran un desarrollo de sus habilidades comunicativas y mayor profundidad en la reflexión. La maestra busca que los niños expliciten las causas que dan origen a sus peleas, para que puedan dimensionar los conflictos y reflexionar sobre ellos. Cuando los niños cuentan peleas entre ellos, les da la posibilidad a las dos partes para que argumenten y se defiendan.

Uno de los niños plantea una situación muy triste de violencia familiar en su hogar. La maestra, como lo hace en otras ocasiones en que se presentan temas conflictivos, permite al niño expresarse con libertad, no emite juicios de valor y su serenidad se transmite a todos los niños que hacen reflexiones serias sobre el problema. La maestra confirma las consideraciones de los niños y sugiere vías alternativas para resolver la pelea.

Maestra: —¿Quién quiere contar con quién se pelea y por qué? Mariana, dale.

Mariana: —Yo me peleo con mi hermano.

Maestra: —¿Y por qué te peleás con tu hermano?

Mariana: —Porque yo le quito, él me quita los juguetos de cocina y yo le quito los autos, porque él me quita algo.

Maestra: —¿Así que él siempre quiere jugar con tus juguetes?

Mariana: —Sí, me los quita sin darme permiso.

Maestra: —Sin pedirte permiso, te los quita, entonces vos te enojás y le quitás los de él y ¿qué se arma entonces?

Mariana: —Un lío y nos pegamos.

Maestra: —¿Y se pegan y todo?

Mariana: —Cuando yo estoy jugando, yo le digo "Jorge no", "yo Tortuga Ninja" (imitando la voz de Jorge), se pone acá un almohadón para hacerse el caparazón y se ponía una pala atrás y se hacía la Tortuga Ninja.

Maestra: —¿Una pala atrás?

Mariana: —Sí, una pala, y me dice que soy Abril.

Maestra: —¿Quién es Abril?

Niños: —Es una reportera.

Mariana: —Yo digo, “no Jorge, no juego, estoy jugando” y él se pone a llorar y dice “dale” y se pone a llorar y mi mamá me reta.

Maestra: —¿A vos? ¿Y por qué?

Mariana: —Porque no juego con mi hermano, entonces digo “bueno, vamos es chiquitito”.

Maestra: —Vero y vos ¿con quién te peleás?

Vero: —No me peleo nunca.

Maestra: —¿Nunca te peleás con nadie? ¿Y con tus amigas a veces no te peleás?

Vero: —Cuando está Erika, hay un secreto de la sala, cuando está Erika nos peleamos y nos separamos las tres juntas, a veces Marcela es la amiga de Erika, a veces yo, pero yo soy la amiga más de Marcela porque, dale, vamos al cine cuando terminamos las clases, y mi mamá dice que arreglemos eso.

Maestra: —¿Tienen que arreglar para ir al cine?

Vero: —Pero a veces soy la amiga de ella o le digo, “no soy más tu amiga, me voy con Erika”.

Maestra: —¿Y por qué le decís así? ¿Ustedes no pueden ser amigas todas?

Vero: —A veces dice Erika “está bien pero me lo prestás” y yo le presto este muñeco.

Maestra: —Marcela, con tu hermano Germán ¿te peleás?

Marce: —A veces me peleo.

Maestra: —¿Por qué te peleás cuando te peleás?

Marce: —Él me pega.

Maestra: —Pero, ¿por qué? Contá cómo empieza la pelea.

Vero: —Él no nos deja mirar La Sirenita; no nos deja mirar la película de Xuxa.

Marce: —Él quiere ver Nuevelín y yo Xuxa; entonces mi hermano se pone a llorar y llorar y yo pongo Xuxa y él se va a la pieza de mi mamá.

David: —Pelea rara.

Maestra: —¿Por qué pelea rara David?

David: —Porque pelea con el televisor también.

Maestra: —Tiene razón David, se pelean como Dimpí Dimpí por el televisor.

Vero: —Yo le dije que le voy a comprar el video de Xuxa y

de La Sirenita y, si no nos deja ver ni La Sirenita y Xuxa, le decimos, “nosotras dos, Germán, nosotras también tenemos derecho de ver nuestro programa”.

Maestra: —Muy bien, así me gusta que las mujeres hagan valer sus derechos. A ver, Adrián. ¿Con quién te peleás vos? Contá alguna pelea.

Adri: —Con Mario.

Maestra: —¿Por qué?

Adri: —Porque no me quiere convidar.

Jony: —No seas loquito.

Maestra: —¿Quién es loquito?

Jony: —Mario.

Maestra: —¿Por qué?

David: —Él es más loco que nosotros.

Maestra: —¿Por qué decís eso?

Jony: —Es travieso.

Maestra: —Esperen que ahora se va a defender Mario.

Mario: —Yo juego con las chicas nomás.

Jony: —Cómo te va, María.

Maestra: —Si yo mal no recuerdo me parece haber visto que Mario les convida a ustedes; es más, les regaló un alfajor entero, no sé a quién.

Agus: —A mí.

Maestra: —Entonces ¿por qué te vas a pelear con Mario? ¿Porque él hoy no te quería convidar?

Mario: —Yo me peleo con mi papá, mi papá me quería romper un ojo, entonces llamé a mi hermano que va a karate y me defendió; mi hermano lo ha hecho pedazos a mi papá; pegaba piñas.

Maestra: —¿Y después de todo ese lío se arregló la pelea?

Mario: —Sí.

Maestra: —¿Cómo se arregló? ¿Hablaron?

Mario: —Yo hablé y le dije a mi papá que ya no le va a pegar más. Dijo mi papá que no pegue con él porque yo llamo a mi hermano por teléfono que está en San Pedro, él viene, toma un tren rápido y viene y para acá y sabe dónde es mi casa.

Maestra: —Donde vos estás viviendo.

Mario: —Sí, entonces voy a mandar una carta para mi her-

mana y va a saber dónde vivo yo y agarro un palo.

Maestra: —¿Y por qué si ya se había solucionado el problema?

Mario: —Con el cinturón y ¡pa! le pegué a la cabeza.

Maestra: —¿A quién?

Mario: —A mi papá.

Vero: —Al papá y a toda la familia no se le pega.

Maestra: —No, no se pega, las cosas hay que solucionarlas...

Jony: —Hablando.

El entusiasmo de los niños por los programas de televisión generó muchos intercambios; en ellos se puede observar la dificultad que tienen para producir relatos bien estructurados de la historia o suceso que desean contar. Hay que tener presente que, en el caso de las series, es necesario procesar simultáneamente información visual y verbal y que esta información no siempre está bien ordenada; en el caso de los bloopers, no hay información verbal y a veces es necesario hacer inferencias para comprender la causa del accidente que se muestra en un tiempo breve.

Como se puede observar en el siguiente fragmento de registro, resulta complejo a los niños explicitar —si es que han comprendido— la causa del hundimiento de un jeep.

Maestra: —Entonces vamos a escuchar a Agustín.

Agus: —Un señor trajo una lancha al parque. El parque tenía un río, le dijeron que baje la lancha, la lancha estaba enganchada con el jeep, la bajó y se hundió el jeep.

Jony: —Y también la lancha.

David: —Y se cayó para abajo la lancha.

Maestra: —¿Y qué pasó entonces? ¿Qué le dijeron al señor que haga?

Agus: —Que baje la lancha al agua.

Maestra: —Que baje la lancha al agua y...

Martín: —Se hundió.

Agus: —Se hundió cuando la bajó.

Maestra: —¿Por qué?

Agus: —Porque el jeep le pesaba mucho.

Maestra: —Pero, ¿estaba enganchada a un jeep?

Agus: —Sí.

Maestra: —¿Pero tenía que meter al jeep adentro del agua?

Agus: —No.

Maestra: —¿Y cómo tenía que hacer?

David: —No, tenía que meter la lancha.

Agus: —Se olvidó de eso.

Maestra: —¿Cómo?

Agus: —Se olvidó de eso.

Martín: —Y después se cayeron las dos juntas.

Maestra: —¿Se olvidó de qué?

Agus: —De que lo tenía que desenganchar.

Maestra: —Se olvidó que tenía que desenganchar la lancha del jeep. Ah, ¿y se hundió todo?

Agus: —Sí.

Maestra: —¡Pero qué desastre!

Con motivo de las salidas y visitas, de las actividades dirigidas y espontáneas —como juegos en los rincones— se suscitan intercambios con características distintas según se produzcan antes o después de realizada la actividad.

El intercambio anterior a una experiencia o visita tiene por objeto la explicitación del objetivo de la acción planteada, la anticipación de sus características y la planificación conjunta de las actividades a realizar para la consecución del objetivo. El hecho de que todos tengan una amplia participación en la determinación de objetivos y en la discusión lleva a los niños a comprometerse en la realización de la tarea asumida con entusiasmo y buena disposición. El intercambio posterior, no tiene por objeto hacer una calificación del desempeño de los niños sino abrir un espacio de reflexión sobre lo que han compartido. Es también una ocasión óptima para valorizar los aportes originales de los niños y sus descubrimientos como contribuciones a todo el grupo.

El siguiente registro de intercambio, posterior a la actividad de aplicación de técnica de *collage* con palitos, es un ejemplo de los patrones de interacción que genera esta maestra.

Un niño, Jonathan, inicia el intercambio manifestando su disconformidad con la tarea realizada. La maestra responde positivamente a esta inquietud que sesga todo el intercambio, pidiéndole al niño que explicita las causas de su dificultad y dando lugar a que otros niños también se expresen en este sentido.

Cuando los niños dan una explicación a la dificultad planteada —los palitos no se pegaban porque eran largos— la maestra lleva a los niños a confrontar la causa aducida con la realidad, para que todos puedan evaluar si se trata del verdadero motivo —“había nenes que los cortaban”—.

Recurre a la misma estrategia cuando un niño explicita otra causa posible —poca goma de pegar—. Luego la maestra sugiere posibles explicaciones —la irregularidad de los palitos, el tiempo de secado de la goma— dando pie a que los niños consideren otras posibilidades en función de la experiencia que han tenido.

Mientras realizaban la tarea, la maestra observó que uno de los niños, Daniel, había encontrado una solución para que los palitos quedaran pegados. Pero como este niño, por su carácter retraído e inseguridad, no contaba lo que había hecho, la maestra le pidió que lo hiciera, dado que su descubrimiento era de interés para todos. La maestra ordena el relato del niño en una secuencia de acciones y lo alienta —una vez explicado verbalmente el procedimiento— a que lo muestre en la práctica.

La maestra cierra el intercambio destacando el valor que tuvo esta idea para resolver el problema y cómo una solución ingeniosa puede ser aprovechada por los demás.

Maestra: —A vos no te gustó Jonathan; contáanos por qué no te gustó.

Jony: —Es que cada vez se me despegaban; le pusieron mucha plasticola.

Sergio: —A mí también.

Maestra: —A vos también te pasaba lo mismo, ¿le ponían mucha plasticola e igual se les despegaban?

Adrián: —Sí.

Maestra: —¿Qué les parece por qué pasaba eso?

David: —Porque no lo cortábamos.

Maestra: —Pero había nenes que los cortaban. Sergio los cortaba.

Martín: —Yo también.

Maestra: —¿Sergio, se te despegaban a vos?

Sergio: —Sí.

Maestra: —Entonces no es ése el motivo. ¿Por qué puede ser que se despeguen?

David: —Porque no le ponían tanta plasticola.

Maestra: —Jonathan dijo que le puso mucha. ¿Te parece que le faltaba más todavía? Jonathan, ¿por qué no contás en qué lugar ponías goma de pegar?

Jony: —En el lugar a donde lo quería pegar.

Maestra: —En el lugar de la hoja en donde lo querías pegar.

Jony: —Cada vez que lo pegaba, cada vez se me despegaba.

Maestra: —Puede ser que los palitos, al no ser tan derechos, no se apoyaran bien en la hoja.

Jony: —Porque del lado tocaba la hoja y se levantaba.

Maestra: —Y del otro lado, de la otra punta se levantaban, ¿por eso pudo ser que no se hayan pegado bien?

Jony: —Esa parte quedaba derecha y esa no, entonces estaba un poco para abajo y se subía.

Maestra: —Entonces, cuando vos apretabas la punta que estaba para arriba, se subía.

Jony: —La otra.

Maestra: —La otra, ése era el problema; que los palitos no eran muy derechos ¿y el otro problema puede haber sido que la plasticola se secaba enseguida?

Jony: —Sí.

David: —No.

Maestra: —A ver, David, traéme un dibujo, cualquiera.. éste es el de Vero, ¿a ustedes les parece que ya está seca?

Todos: —No.

Maestra: —Entonces lo que puede ser es que, como la goma tarda en secarse, al querer nosotros acomodar bien los palitos y que nos queden bien derechos, no estaba todavía seca y hacía que el palito se despegara con facilidad. Pero Dani nos va a contar ahora (a los chicos de su mesa ya se los contó) que había encontrado el secreto, una solución para que no se despeguen los palitos. Contáanos, ¿cómo era que hacías vos?

Dani: —Así.

Maestra: —Dani, vos estabas haciendo una casa y ¿qué hacías con los palitos para que no se despegaran? Fuerte, contáanos a todos porque a todos nos interesa.

Dani: —Yo los martillaba con la tijera y después...

Maestra: —Vamos a ir por partes, ¿dónde pusiste goma de pegar?

Dani: —En la hoja.

Maestra: —Primero ponías goma en la hoja y después.

Dani: —Para hacer la casa.

Maestra: —Para hacer la casa, primero ponías goma en la hoja ¿y después?

Dani: —En el palito.

Maestra: —Ponías plasticola en el palito y, ¿cómo hacías para que el palito se quedara pegado?

Dani: —Lo martillaba.

Maestra: —¿Lo martillabas con qué?

Dani: —Con la tijera.

Maestra: —¡Con la tijera! ¿Por qué no traés tu dibujo y nos mostrás cómo hacías? Éste es el dibujo de Dani y nos va a mostrar cómo hacía. Primero ponías goma de pegar en la hoja; después en el palito y ¿qué está haciendo Dani...?

David: —Golpeando.

Maestra: —Golpeando con la tijera y después se pega mejor el palito; ése es uno de los secretos que tenía Dani para poder hacer mejor el trabajo; tuvo una idea buenísima, ¿no les parece? Ustedes, que estaban sentados en la mesa con Dani, ustedes lo usaron también, lo aprovecharon.

Jony: —¿Les fue mejor?

Niños: —Sí.

El juego del Detective

Este juego consiste en descubrir el objeto, animal o persona que uno de los participantes o el grupo conoce y el o los detectives deben identificar, a través de preguntas sobre sus características, las pistas que guían la búsqueda. Su objetivo es promover en los niños la reflexión sobre los rasgos relevantes para reconocer un objeto y formular preguntas que apunten a esos rasgos, descartando los aspectos o información redundante. Asimismo promueve en los niños estrategias de categorización y de relación entre categorías básicas (o supraordenadas) y las subordinadas; por ejemplo: *ave, paloma*.

Los niños deben establecer una jerarquía en sus preguntas —de lo general a lo particular— para poder ir restringiendo el rango de opciones hasta acertar con el objeto buscado. Esta labor demanda mantener la atención focalizada en los rasgos, ir integrándolos y retenerlos en la memoria.

La maestra introdujo el *Juego del Detective* a dos meses de comenzado el ciclo lectivo, apoyándose en un juego familiar para los niños, el *Veo-Veo*. En un principio, la maestra asume uno de los roles del juego —el de contestar las preguntas— mientras que los niños deben formularlas y descubrir a partir de ellas la persona u objeto de que se trata: son los detectives.

Tanto en estos intercambios como en los posteriores, cuando los niños asumen ambos roles —uno contesta y los demás preguntan o uno pregunta y los demás contestan— la maestra interviene como coordinadora del juego. Su desempeño consiste en mantener la atención de los niños focalizada en los rasgos que contribuyen al descubrimiento, reorientar las preguntas hacia rasgos más relevantes, retomar todos los rasgos ya presentados por los niños para que recuperen toda la información y accedan al descubrimiento. Interviene también para recordar las pautas del juego.

En los primeros intercambios en los que la maestra contesta y los niños preguntan en grupo, van adquiriendo confianza y experiencia ya que el peso de las preguntas se comparte entre todos. Los niños se sientan en ronda y la maestra elige a uno de ellos sin mencionar su nombre. Los niños le hacen preguntas sobre las características físicas o de vestimenta del elegido, hasta descubrir quién es. La maestra introduce la escritura como soporte para la memoria, escribiendo en el pizarrón las características acertadas. Cuando retoma todos los rasgos leyendo del pizarrón, pone de manifiesto la función de apoyo a la memoria de la escritura, en este caso, para develar el misterio.

Niño 1: —¿Es varón?

Maestra: —Sí. (Escribe "es varón")

Niño 2: —¿Usa calzoncillos?

Maestra: —Y, si es varón...

La maestra señala que la información es redundante, ya que si es varón usará calzoncillos, llevando de esta forma a los niños a no preguntar por rasgos que se pueden deducir de otros, es decir por información redundante. En un segundo momento, se utilizan carteles con dibujos de animales para realizar el juego. La maestra coloca a un niño de espaldas a la ronda y le cuelga uno de los carteles a la vista de los demás. El niño pregunta a sus compañeros sobre las características del animal para poder descubrirlo.

En el siguiente fragmento de registro de dos situaciones del juego, se pueden observar las diferentes estrategias de los niños. En el primero, las preguntas del niño parecen estar bien orientadas en un principio, pero luego, en lugar de continuar la búsqueda, trata de adivinar proponiendo respuestas que indican que no ha retenido ni integrado la información que ya posee. En el segundo caso, el niño demuestra recurrir a una estrategia de descarte, al ir preguntando por características relevantes de los animales que están dibujados en las seis tarjetas de este juego, hecho que le permite alcanzar la respuesta más rápidamente:

PRIMER CASO

Maestra: —Detective Luis, ¿empezamos con las preguntas?

Luis: —¿Tiene patas?

Todos: —Sí.

Luis: —¿Tiene alas?

Todos: —Sí.

Luis: —¿Tiene orejas?

Todos: —No.

Luis: —¿Es mariposa?

Todos: —No.

Luis: —¿Un pez?

Maestra: —No, ¿qué tiene que hacer ahora el detective?

Vero: —Preguntar.

Maestra: —Sí, seguir preguntando. ¿Qué es lo que sabe Luis hasta ahora?

Jony: —Que tiene patas, que puede volar.

Maestra: —¿Y qué más? ¿Qué otra cosa había preguntado? Si tiene alas, bueno si tiene alas puede volar, ¿qué más podés preguntar que te ayude para saber de qué animal se trata?

Luis: —¿Tiene boca?

Todos: —No, sí.

Jony: —Es un piquito chiquito.

Luis: —¿Es un sapo?

Maestra: —¿El sapo tiene pico?

Jony: —Y tampoco el sapo tiene alitas, y... va por el cielo.

David: —No llega tanto al cielo.

Agus: —Puede llegar a la punta de los edificios.

Maestra: —Tenés razón. ¿Y a la noche, cuando llega a la cornisa de los edificios, qué hace?

Luis: —Una paloma.

Maestra: —Muy bien, Luis.

SEGUNDO CASO

Maestra: —A ver Agus, empezá a preguntar.

Agus: —¿Tiene alas?

Todos: —No.

Agus: —¿Tiene patas?

Todos: —Sí.

Agus: —¿Tiene cuernos?

Todos: —No.

Agus: —¿Tiene trompa?

Todos: —No.

Agus: —¿Vive en el agua?

Todos: —No. Sí.

Maestra: —Vive en la tierra y en el agua.

Agus: —¿Es un sapo?

Maestra: —Muy bien. ¿Cómo te diste cuenta?

Agus: —Tanto no, dijeron tantos no, hasta que me di cuenta.

A medida que los niños internalizan las estrategias del juego, su participación es más libre, espontánea, y abundan los chistes y comentarios inclusive sobre las pautas del juego: "tenés que

preguntar", "si no preguntás no vale". Así por ejemplo, luego de una larga serie de preguntas mal orientadas, el niño acierta en su respuesta. La maestra, sorprendida, le pregunta cómo adivinó. El niño detective, riéndose, confiesa que otro compañerito se lo dijo. Enseguida llega el comentario de un tercero: "es un detective trucho".

Asimismo, este juego dio lugar a intercambios breves sobre los animales, como se observa en el siguiente fragmento de registro. En esta situación la maestra alerta a los niños sobre la necesidad de tener suficiente información antes de arriesgar una respuesta, aunque ésta sea acertada. Aprovecha también para aclarar información confusa sobre las distintas especies y proporcionar el término preciso para nombrar, en este caso, la "casita" de la tortuga.

Maestra: —Rocío, detective, ¿cómo podés hacer para saber qué tarjeta tenés en la espalda?

Rocío: —¿Vive en el agua?

Todos: —Sí.

Rocío: —¿Es un sapo?

Todos: —Sí.

Maestra: —¿Cómo adivinaste?

Rocío: —Solita.

Maestra: —¿Pero cómo hiciste para adivinarlo?

Rocío: —Porque dije el agua.

Maestra: —¿Y qué otra cosa podría haber sido?

Rocío: —El pescado.

Maestra: —Y también podía ser una foca o una tortuga y entonces...

Agus: —El sapo también vive en la tierra.

Maestra: —Tendríamos que preguntar más.

Rocío: —Por las patas, la cola.

Maestra: —Se acuerdan que la otra vez dijimos que la tortuga no vive en el agua; esta tortuga que está dibujada en la tarjeta no vive en el agua pero hay tortugas que son de mar.

David: —Que tiene la casita arriba.

Maestra: —Es diferente el caparazón, es más chato.

Martín: —Yo tenía una chiquita en el agua y era blandita.

David: —¿Y se rompió?

Maestra: —El caparazón de las tortugas de tierra es más duro, el de las tortugas de mar es más blandito, más frágil.

Los materiales

Armamos la biblioteca del aula

En un **Tiempo de Compartir** que tuvo lugar el primer mes de clase, los niños plantearon una duda sobre si las leonas tenían o no bigotes. Como la maestra no estaba segura, sugirió ir a la biblioteca del Jardín para consultar algún libro que pudiera darles esa información. Una vez en la biblioteca, la maestra les fue mostrando los diferentes tipos de libros, entre ellos una enciclopedia formada por varios tomos, uno de los cuales trataba específicamente acerca de los animales y su hábitat. En este libro encuentran la respuesta a la duda planteada. En un intercambio posterior, la maestra se vale de la experiencia relatada para proponerles a los chicos formar la biblioteca del aula, un espacio para consultar libros, disfrutar y compartir la lectura, escuchar las voces de los libros en los cuentos grabados, leer las noticias. Junto con los niños la maestra recuerda la visita a la biblioteca del Jardín, qué materiales encontraron, para qué fueron, qué otros materiales se pueden guardar en la biblioteca —diarios, revistas—. De ese intercambio surge la necesidad y la importancia de tener una biblioteca en la Sala. Con este objetivo, la maestra escribe en el pizarrón, a la vista de los niños y con su colaboración, una nota pidiéndole a los padres que envíen material —libros, diarios, revistas—.

Al día siguiente, eligen un espacio delimitado por un mueble con estantes, colocan el cartel de biblioteca y ordenan los materiales que trajeron los niños separando libros, diarios y revistas. Inauguran la biblioteca con una actividad de lectura de noticias e invención de noticias a partir de fotos que recortan del diario. Los chicos dictan a la maestra la noticia que han inventado. A lo largo

del año se van incorporando otros materiales, libros de cuentos, libros de lectura, "los Cuentos de la Sala", un diccionario, un libro grande con recopilación de cuentos, un grabador y casetes (con cuentos grabados y los libros correspondientes), libros con temas específicos —medios de transporte, servidores públicos, el aire, el fuego, la tierra— entre otros.

Al poco tiempo de inaugurada la biblioteca, los chicos establecen espontáneamente una rutina: todos los días luego del descanso van a la biblioteca a "leer". La mayoría de las veces esta actividad no es solitaria; por el contrario, se agrupan para "leer" en forma conjunta el libro que más les gusta. Es frecuente también que le pidan a la maestra y a las investigadoras que les lean. Esta demanda de los niños no suele quedar satisfecha ni con la lectura de un solo libro, ni con una sola lectura de un mismo libro.

Si bien diariamente tiene lugar ese momento de lectura, se suscitan innumerables situaciones, como se puede ver al recorrer la experiencia, en las que los niños recurren al material de la biblioteca. Así por ejemplo, en una oportunidad en la que la maestra escribe en el pizarrón una rima que los niños le dictan, uno de ellos recuerda que esa rima está en un libro de la biblioteca, va a buscarlo y lo muestra a los demás. Cuando se habla de los medios de transporte, los niños buscan el libro que trata este tema y piden a la maestra que lo lea.

Luego de la incorporación de los casetes con cuentos grabados, en los que el sonido de una campana señala cuándo el niño debe dar vuelta la hoja para seguir la lectura, los niños organizan turnos para escucharlos. Esta actividad resultó muy placentera para los niños. Aun aquellos cuya atención decaía rápidamente en otras situaciones, permanecían concentrados y hasta eran capaces de escuchar dos cuentos seguidos a pesar de su extensión. Sin duda, la animación de los cuentos a través de voces diferentes, sonidos y música mantenía al niño en el mundo mágico de ficción propio de los cuentos. Asimismo, el hecho de poder seguir solo el relato en el texto, le daba confianza en su rol de lector.

La introducción de los "Cuentos de la Sala" —ya veremos de qué se trata— dio lugar a las primeras manifestaciones de "hacer que lee". El hecho de que estos cuentos tuvieran a los niños como protagonistas, reflejaron una experiencia propia y hubieran sido

leídos repetidamente por la maestra, facilitaba el recuerdo del texto y, por ende, la posibilidad de "leerlo" a otros.

Se observó que los niños, aun los más retraídos, buscaban a sus compañeros para llevarlos a la biblioteca y "leerles su cuento". Progresivamente esta actividad fue extendiéndose a otros cuentos y a otras situaciones fuera del ámbito de la biblioteca. La seguridad e independencia que adquirieron como lectores se puso de manifiesto en una oportunidad en que ofrecimos leerle a un grupo que estaba seleccionando libros en la biblioteca. Una de las niñas nos dijo que no, porque ella podía hacerlo, y leyó el cuento de *Cenicienta* a otra niña. Un niño aceptó, pero una vez que leímos el título, decidió seguir él solo.

Sin duda, para que esta actividad se desarrollara plenamente, fue necesario propiciar desde el aula un acercamiento libre y novedoso al mundo de los libros, permitiendo que los niños eligieran los textos, escogieran los espacios y modalidades de lectura y, sobre todo, se favoreciera la creación de un clima sin presiones y disciplinas particulares o rutinas de evaluación. Los niños establecieron alrededor del rincón de biblioteca una nueva dinámica grupal y afectiva donde la recreación y el juego no fueron espacios ajenos al aprendizaje.

El diccionario

La consulta al diccionario surgió ante una inquietud de los niños quienes, al volver de la clase de música en la que habían aprendido una nueva canción con dos palabras cuyo significado desconocían, preguntaron a la maestra qué quería decir "hoguera" e "impenetrable". La maestra les preguntó a su vez dónde se podía buscar información sobre las cosas que no conocían. Cuando los niños respondieron que en los libros, ella les explicó que había un libro especial, llamado *diccionario*, donde estaban todas las palabras y sus significados.

Dado que en ese momento la biblioteca no contaba con un diccionario, sugirió enviar un mensaje a los padres para que buscaran esas dos palabras en el diccionario. Los niños copiaron las palabras en la nota que escribió la maestra en el cuaderno de comunicaciones.

Al día siguiente, se leyeron las respuestas y se decidió traer un diccionario a la biblioteca de la sala:

Niño 1: (*Mirando su cuaderno*) —Hoguera...

Niño 2: —Un fuego, una llama.

Niño 3: —Era un fuego, para que se caliente las manos, el que quiere.

Niño 2: —Antes, en el otro año, no había estufa.

Niño 4: —Impenetrable quiere decir que no se puede entrar.

Un tiempo después los niños demuestran haber comprendido la función del diccionario y la forma en que en éste se definen los términos, como se observa en el siguiente fragmento de registro, tomado de una situación de intercambio.

Niño 1: —¿Qué es fosforé?

Niño 2: —Será fósforo.

Niño 1: —No, yo escuché fosforé.

Niño 3: —Es un palito de madera y arriba tiene como pólvora y sirve para prender.

Maestra: —No conozco la palabra fosforé.

Niño 4: —Busquemos en el diccionario.

(La maestra lee en el diccionario el significado de *fósforo*, *fosforera* y *fosforado* y señala que la palabra *fosforé* no está).

A lo largo del año se repiten situaciones en las que los niños plantean la necesidad de recurrir al diccionario o a la enciclopedia. En el mes de noviembre, en una de estas ocasiones, la maestra los lleva a inducir que en el diccionario las palabras se buscan de manera diferente que en otros textos, esto es, por las letras iniciales.

En el curso de un **Tiempo de Compartir** en el que uno de los niños cuenta haber visto en un programa televisivo el planeta Marte, los demás, por tratarse del planeta de donde había venido Dimpí Dompí, su astronauta amigo, le hicieron innumerables preguntas sobre las características de ese planeta. La maestra sugiere buscar más información en un libro de la biblioteca que trata el tema de los planetas:

Niño 1: —En el diccionario también.

Maestra: —Bueno, traélo, así buscamos la palabra Marte a ver qué nos dice.

Los niños, de pie, rodean a la maestra, quien toma el diccionario y les pregunta:

Maestra: —Marte, ¿con qué empieza?

Niño 1: Con la "m" de mamá.

La maestra ha abierto el diccionario en la eme y recorre con los dedos las palabras que empiezan con eme.

Maestra: ¿Con cuál sigue?

Niño 2: —Con la "a".

Niño 3: —Acá dice "mart" (*señalando una palabra*).

Maestra: —¿Qué más tengo que buscar?

Niño 3: —Falta la "e".

Maestra: —Ya la encontré. Dice: "Uno de los principales planetas de nuestro sistema, está entre la Tierra y Júpiter". El diccionario no nos dice las características del planeta, nos dice lo que ya sabíamos, que es un planeta. Tendríamos que buscar en otro libro...

Niño 2: —En la enciclopedia.

El manejo de los libros

La maestra comienza a trabajar con los niños la posición de lectura, inicio y fin, título y manejo general del libro la primera vez que toma un libro para leer un cuento. Como en toda situación de trabajo grupal los niños están alrededor de la maestra, muy junto a ella.

La maestra les mostró el libro, les señaló cómo se tomaba y se abría; y les leyó el título, siguiendo su lectura con el dedo a la vista de los niños. Luego les entregó el libro para que miraran el título y los dibujos del cuento. Antes de comenzar la lectura, preguntó por el título, lo escribió en el pizarrón mientras los niños se lo dictaban. En posteriores situaciones la maestra fue introduciendo términos técnicos como tapa (dura y blanda), contratapa e índice.

En una oportunidad en que la maestra trajo a la Sala un libro grande con una compilación de cuentos tradicionales, luego de mostrarles el libro, señalar y leer los títulos y decirles que había más de un cuento, les preguntó:

Maestra: —¿Cómo podemos hacer para encontrar el cuento que queremos leer?

Niño 1: —Yo quiero el del Flautista de Hamelín.

Maestra: —Bueno, pero, ¿cómo lo encontramos?

Niño 2: —Buscamos el título.

Niño 3: —Pasamos las hojas.

Maestra: —(Mostrando el índice) ¿Qué les parece que es esto?

Niño 2: —Una lista.

Maestra: —Sí, es una lista de los cuentos que tiene el libro; se llama Índice.

La maestra continuó el intercambio enseñando la correspondencia entre los números del índice, que acompañan el título de cada cuento, y el número de página en que el cuento está.

En observaciones posteriores se pudo comprobar que los niños habían comprendido la función del índice, ya que, los más avanzados en sus habilidades de lectura, buscaban por sí mismos en el índice el cuento que querían leer, y los demás buscaban el índice para pedir a la maestra que leyera los títulos, así ellos podían encontrar el cuento por el número de la página. En otras situaciones se planteó la necesidad de localizar información específica en los libros. Con motivo del trabajo en la huerta y los comentarios sobre qué necesitan las plantas para crecer, los niños recordaron que en la biblioteca había un libro que trataba ese tema. Se lo trajeron a la maestra, quien leyó todos los subtítulos, y los niños señalaron que la información que buscaban estaba en "Cómo crece una semilla". La maestra les leyó el capítulo y confrontaron esta información con su experiencia y conocimientos.

Vemos que se han dado en esta situación todos los componentes de una acción bien orientada y exitosa en la búsqueda de información:

a) Se formula el objetivo —recurrir a un libro— ante el

reconocimiento de que se necesita mayor información sobre un tema;

b) se selecciona la sección donde está, consultando el índice, la tabla de contenidos, los títulos, subtítulos. De esta forma se evita examinar todo el libro, estrategia costosa y que no asegura encontrar la información;

c) se toma la información a través de la lectura de la maestra;

d) se integra esa información con conocimientos anteriores.

En estas situaciones, como en otras en que se recurre al diccionario, el libro se convierte en fuente de información. Los niños pueden hacer un uso más amplio de los textos al ir internalizando una rutina de búsqueda de información específica, tarea que podrán realizar por sí mismos, auto-monitoreando sus acciones.

La maestra, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio que tuvo lugar en la reconstrucción grupal del cuento *El flautista de Hamelín*, interviene ante el pedido de búsqueda de un dibujo conduciendo al niño a precisar el lugar de esa información:

Niño 1: —No, con todos los chicos, fijáte.

Maestra: —¿Dónde nos fijamos?

Niño 1: —En la última.

Maestra: —¿En la última qué?

Niño 1: —Página.

Maestra: —¿En la última página del libro?

Niño 2: —No.

Niño 1: —No, en la del *Flautista de Hamelín*.

Maestra: —Ah, me tengo que fijar en la última hoja del cuento del *Flautista de Hamelín*.

Los Cuentos de la Sala

Había una vez un nene que se llamaba Martín y vivía con sus padres y su hermanita en un barrio de Buenos Aires.

Un día el papá los llevó al corso. Estaban en carnaval y los chicos jugaban con agua en la calle y en las casas. Martín llenó un pomo con agua, lo escondió en el bolsillo del pantalón y se fue al corso con su familia.

Cuando llegó, una chica disfrazada de bruja le tiró una bombita y le mojó la remera. Martín comenzó a perseguirla pero la chica se escondió entre la gente.

De pronto Martín vió el sombrero de bruja muy cerquita de él. Sacó su pomo y mojó a la brujita que se dió vuelta muy enojada.

Pero al verse los dos tan mojados se rieron juntos y se hicieron amigos.

La idea de escribir los Cuentos de la Sala surgió ante la comprobación de las dificultades que mostraban tener los niños para expresar sus vivencias, para relatar un cuento, una película o un programa de televisión, tal como se manifestaba en los intercambios de **Tiempo de compartir** y en las entrevistas que realizamos a los niños.

Escribimos para cada niño un cuento cuyo tema reflejaba una experiencia muy significativa para él y que el niño había relatado. Por sus características, el **Tiempo de Compartir** da lugar a que el niño cuente algo interesante que le ha sucedido, una experiencia importante para él y que desea compartir con los demás. En efecto, en esa situación se le da un espacio de privilegio en el que su voz es escuchada y respetada por todos, hecho que los motiva además a tener presente a su audiencia, tratando de interesarla en su relato.

Los Cuentos de la Sala, aunque se basan en una experiencia de los chicos, agregan elementos de ficción, humor, emoción. En ellos el niño asume un rol protagónico, activo y pone de manifiesto a través de su desempeño en la historia, cualidades como valentía, inteligencia, bondad, astucia. Este aspecto de los relatos no sólo permite que el niño afiance su autoestima sino que genera también el reconocimiento de su singularidad por parte de los demás. Por ello se prestó especial atención a sus inseguridades, miedos, necesidades afectivas observables. Así por ejemplo, si

el niño manifestaba miedo a quedarse solo, en el cuento se presentaba esta situación y él la resolvía con éxito. Si el niño sentía que era incapaz de hacer bien lo que otros hacían —rompía sus dibujos— en el cuento lograba pescar un pez muy grande para compartir con su familia.

Por otra parte, los relatos organizan la experiencia del niño en un discurso coherente y cohesivo que respeta las pautas de la narrativa tradicional. A través de estos cuentos, el niño recupera su propio discurso, pero reestructurado por el adulto que le está mostrando cómo usar apropiadamente los recursos lingüísticos, para construir discurso narrativo.

Los cuentos se escribieron en hojas lisas que se armaron luego como un librito. En cada hoja se escribía un párrafo breve en la parte inferior, dejando libre la superior para ser ilustrada. La tapa del libro tenía en algunos casos un dibujo alusivo a la historia, en otros el nombre del niño y en otros ambas cosas y como título *Los Cuentos de la Sala*. La maestra, antes de leer el primer cuento de la Sala (el cuento de Leo), mostró el librito a los niños y el dibujo de la tapa generando un intercambio sobre la actividad de pescar y la experiencia relatada por Leo, que un día había pescado un bagre. En este intercambio, el protagonismo de Leo —reconocido a través del dibujo como el personaje central del cuento— y su autoridad en materia de pesca es reafirmada por la maestra quien, ante los comentarios y afirmaciones hechas sobre el tema, remite siempre a la opinión y experiencia de Leo (“Entonces preguntémosle a Leo que él sí va a pescar”; “Le vamos a pedir a Leo que nos dé unas lecciones para aprender a pescar”).

Siempre que presenta un cuento de la Sala la maestra enfatiza en el intercambio anterior a la lectura, el rol protagónico del niño-personaje de esa historia, recuperando la experiencia vivida por él y que diera origen al cuento. Es notable cómo crece el interés y la expectativa de los niños por los cuentos al saber que se trata de uno de ellos. Luego de la lectura, todos participan en su reconstrucción. Al concluir ésta, la maestra invita al niño protagonista a ilustrar su cuento y a los demás a dibujar sobre la historia. Se hicieron lecturas repetidas que se incorporaron a la biblioteca.

Los *Cuentos de la Sala* tuvieron un gran impacto, tanto a nivel afectivo como lingüístico. Este impacto fue más evidente en

los niños con mayores dificultades de comunicación. En ellos se produjo un cambio muy notable: comenzaron a participar en los intercambios grupales, a pedir en el aula —como en su casa— que les leyeran el cuento y a leer a los demás su cuento. Estos niños se incorporaron al espacio comunicativo del aula de la mano de su propio cuento; los *Cuentos de la Sala* contribuyeron también a la comunicación entre los niños, que se animaron a relatar otras experiencias y preguntar por ellas a sus compañeros. Asimismo, comprendieron que el texto escrito posibilita que acontecimientos importantes sean perdurables y fácilmente recuperables.

Armamos nuestro libro de lectura

El armado del libro de lectura comienza a realizarse luego de las vacaciones de invierno. La maestra entrega a cada niño un cuaderno de hojas lisas en el que reconocen la tapa, la contratapa, el lomo. Al preguntar un niño: “¿qué tiene de malo el que tenemos, para qué queremos otro?” refiriéndose al cuaderno de comunicaciones, la maestra les explica que con el nuevo cuaderno van a armar un libro con las lecturas —rimas, cuentos, poesías— que más les gusten.

Para iniciar el armado del libro, la maestra había preparado copias de una rima conocida por los niños. La maestra pide que se la dicten y la escribe en el pizarrón; luego la lee, señalando las palabras y mostrando que ha puesto un punto donde termina. Varios niños leen la rima mirando el pizarrón. La maestra les entrega copias, sin aclarar que se trata de esa rima. Todos miran interesados y, de pronto, uno dice: “Es llovía, llovía”, al reconocer que se trata de la misma rima del pizarrón. Luego de pegarla en el cuaderno e ilustrarla, realizan lecturas repetidas, identificando algunas palabras.

En el curso del año se fueron incorporando otros textos, poesías, cartas y cuentos que inventaban los niños a partir de dibujos y que luego dictaban a la maestra. Las situaciones en las que se fue organizando este libro motivaban circunstancialmente a los chicos, quienes mostraron mayor interés y entusiasmo por el libro de lectura. Todas las voces, cuyo personaje central es el astronauta

Dimpi Dompí, y que comenzaron a leer después de mitad de año.

Observamos el requerimiento constante por parte de los niños de realizar actividades con el libro de Dimpi, a diferencia del libro con el que se trabajaba por iniciativa del docente. Esto puede deberse a varios motivos; sin duda, el libro impreso con sus ilustraciones y sus personajes resultaba más atractivo, sobre todo por tratarse de una novela en la que la trama tiene continuidad en las sucesivas aventuras de Dimpi. Los niños se mostraban ligados afectivamente a este personaje, que llegó a ser uno más en el aula.

Se trata de un extraterrestre que viene de otro planeta por lo que despierta interrogantes sobre otros mundos y otras vidas. Dimpi está presente en el aula porque los niños lo traen constantemente a las situaciones que ellos viven. El interés por este personaje transforma situaciones de aprendizaje, que podrían ser difíciles, en momentos de juego muy placenteros de los que participan todos los chicos con entusiasmo. Este hecho es especialmente notable en las actividades de segmentación y síntesis de palabras, que se realizan en el marco de un intercambio con Dimpi.

A los chicos les resulta muy divertida la forma en que habla Dimpi —prolongando los sonidos de las palabras— y pierden toda inhibición para hacerlo ellos mismos porque se crea un clima de ficción, de dramatización, en el que esa forma de hablar es parte del juego. Inclusive la maestra, que en un principio se sentía insegura ante la actividad de segmentación, al realizarla asumiendo el rol de Dimpi, puede desenvolverse con toda naturalidad.

Juguemos con revistas

Durante todo el año los niños y la maestra trajeron periódicamente nuevas revistas para la biblioteca de la sala. Cuando los niños se apropiaron del espacio de la biblioteca, esto es, cuando comenzaron a reunirse libremente en ella para disfrutar de la lectura de los textos y de la dinámica grupal que se fue generando, se acrecentó el interés por incorporar nuevos materiales y compartirlos. Si no disponían en sus casas de medios para comprar revistas o libros, los niños los pedían a vecinos y amigos.

En una ocasión un niño trajo muchas revistas. La maestra las

repartió entre los niños que, sentados en ronda, las hojearon y comentaron el contenido. El clima era de gran excitación y alegría. Cuando un niño identificaba un chiste, una propaganda, una receta, un texto sobre algún tema específico, un personaje conocido, lo mostraba a los demás, hacían comentarios y la maestra les leía lo que querían saber.

Cada descubrimiento provocaba nuevo entusiasmo por encontrar en la revista algo que compartir, como se observa en el siguiente fragmento de registro:

Maestra: —La mamá de David trajo revistas.

Rocío: —Es rica si tiene tantas.

David: —No, le dio mi tía, primero las leyó y vio si se podían recortar.

Leo: —Mirá Rambo (*señala donde está escrito.*)

Erika: —Acá está Xuxa, es una propaganda de Xuxa.

Marce: —Acá hay una receta.

Vero: —¿De qué es?

Maestra: —Es para hacer masa de hojaldre.

Mariana: —Acá hay una receta de fideos.

Maestra: —Las vamos a recortar para que las mamás sepan hacer una receta nueva.

Mariana: —También hay chistes, leélo, leélo (*señalando los globos del diálogo*)

Maestra: —¿Qué están haciendo los nenes?

Agus: —Están hablando ¿qué dicen?

Maestra: (*lee el chiste*) —¿Qué otras cosas encontraron?

Luis: —Noticias de un gato.

Maestra: —Sí, leo el título “Los gatos siameses”. ¿Saben cuáles son?

Martín: —Los gatos blancos.

Maestra: —Son parecidos, pero son de diferentes colores y tienen ojos muy azules y, miren, la cola y las orejas ¿cómo son?

Vero: —Negras.

Maestra: —Sí, más oscuras. Vamos a ver qué nos cuentan de los gatos siameses (*lee fragmentos del artículo*). ¿Buscamos otros artículos de animales?

Conciencia lingüística

Conciencia fonológica

Desde el inicio del año la maestra condujo a los niños a atender al sonido inicial de las palabras en todas las situaciones que tenían lugar en el aula: escritura de la fecha, de los nombres, carteles del aula. Así por ejemplo, les propone a los niños agrupar los nombres que empiezan igual; que cada niño piense y diga otras palabras que empiezan como su nombre, etcétera. Los niños espontáneamente hacen esta relación. Así Agustín señala que “abril” comienza como su nombre y la maestra pide a los demás otras palabras con “a”, y las escribe en el pizarrón. El juego del Veo-veo, “veo una cosa que empieza con a” es otra situación frecuente de trabajo con sonido inicial.

La maestra introduce actividades con rimas en un intercambio en el que recuerda a los personajes que habían conocido en la fiesta del 25 de Mayo: el aguatero, el sereno, la vendedora de empanadas.

Maestra: —¿Se acuerdan qué otra cosa hacía el sereno además de cuidar y vigilar las calles?

Vero: —Cantaba las horas.

Maestra: —Vamos a inventar el canto del sereno. ¿Cuando él quería decir que era la una de la mañana...

Edu: —Sereno, sereno es la una.

Maestra: —Bueno, pero busquemos algo que rime, que suene parecido a “una”. por ejemplo, los bebés ¿dónde duermen?

Agustín: —En la cuna. Ya sé: es la una, es la una, es la hora de ir a la cuna.

Martín: —Es la una, es la una, es la hora de ir a la cama.

Maestra: —Pero cama no rima con una. A las dos, a las dos...

Adrián: —Las dos, las dos, siempre vas volando vos.

Vero: —A las tres, a las tres, está volando el pez.

Jony: —No, a las tres, a las tres es la hora de pescar el pez.

Maestra: —Bueno, vamos a hacer una cosa: cada uno en su casa va a pensar palabras que rimen, que suenen parecido y mañana volvemos a inventar otras canciones del sereno.

La maestra va variando las situaciones de trabajo con rimas. En el siguiente registro, éste se realiza a partir de dibujos en tarjetas.

La maestra ha traído unas tarjetas con dibujos de: farol, caballo, mariposa, boca, sol, león, sartén, sombrero, tren, camión, pescado, luna, helado, florero, osa, zapallo, foca. Muestra las tarjetas una por una e identifican el objeto. Cuando reconocen "luna", un niño dice como "vacuna".

Maestra: —Cuando nombraron la luna, Jonathan dijo "vacuna". Y en este juego...

Jony: —Tenés que adivinar qué pega.

Maestra: —Hay que juntar las tarjetas con las cosas que riman. "Sol", con cuál rima, ¿con zapallo?

Todos: —¡No!

Maestra: —¿Con farol?

Todos: —¡Sí!

Maestra: —¿Mariposa con foca?

Todos: —No.

Maestra: —¿Con osa?

Todos: —Sí.

Erika: —También con "cosa" y "boca" con "foca".

Maestra: —¿Qué otras?

David: —"Helado" con "pescado"

Maestra: —"Zapallo" ¿con qué?

Jony: —Con "caballo."

(Este intercambio se realiza con las tarjetas en el piso, mientras los niños buscan con entusiasmo la tarjetas de los objetos cuyos nombres riman.)

Maestra: —Vamos a guardar las tarjetas ¿en qué rincón las guardamos?

Jony: —En juegos tranquilos.

Las canciones y poesías dan también lugar a la invención de nuevas rimas. Generalmente son los mismos niños los que inician la actividad al cambiar, por ejemplo, la rima final. Esta situación se registró luego de cantar la canción del grillo Juan:

Niño 1: —Con un alambre, ata los matambres.

Niño 2: —Con un tenedor, toca el tambor.

Niño 3: —Con un corazón, toca el melón.

Niño 4: —Con una banana, toca la campana.

Niño 5: —O al revés, con una campana toca la banana.

Los niños han incorporado las rimas como una forma muy placentera de juego y, cuando salen de paseo, se entretienen en el viaje haciendo rimas:

Niño 1: —Decí "amarillo".

Niño 2: —Amarillo.

Niño 1: —Bajáte los calzoncillos.

Niño 3: —Decí "mayo" - Me desmayo, cométe un zapallo.

Niño 4: —Decí "pera" - Tu novia te espera.

Niño 5: —Decí "mamá" - Casáte con tu marido.

Niños: —No pega, no pega.

Niño 3: —Mamá, la Coca tomá.

Estas situaciones, sumadas al hecho de que la maestra les ha enseñado muchísimas canciones, poesías y trabalenguas, facilita en los niños la expresión constante de rimas, ante los nombres de sus compañeros, los meses del año, los días de la semana.

Al finalizar el año, la rima se transforma en una manera de chanza a la que recurren en la guerra verbal entre nenas y varones.

Niño 1: —Decí "dulce de leche."

Niño 1: —Dulce de leche.

Niño 1: —Vos usás chupete.

Niño 2: —¿Ves la gente?

Niño 2: —Ves la gente.

Niño 2: —Tenés la cola fosforescente.

Niño 3: —Decí "diez".

Niño 3: —Diez.

Niño 3: —Andá a lavarte los pies.

Las situaciones en las que se segmentan y/o se sintetizan palabras tienen lugar luego de la introducción del libro de lectura *Todas las voces*. El personaje central de este libro es Dimpi Dompí que, como viéramos, es un extraterrestre que entre otras cosas tiene la particularidad de hablar prolongando los sonidos de las palabras. La presentación del personaje, que se produjo al leer el primer texto del libro, suscita un gran interés en los niños por conocer cosas sobre él. Al día siguiente de esa presentación los niños cuentan la historia de Dimpi a un compañero que había faltado. En el curso de este relato surgen dudas y se decide armar una lista con las preguntas que les gustaría hacerle a Dimpi. La maestra las va escribiendo en el pizarrón:

Niño 1: —¿De qué planeta viene?

Niño 2: —No sabemos cómo habla.

Maestra: —¿Ustedes están seguros de que habla?

Niño 1: —No sabemos cómo hablás.

Maestra: —Entonces tenemos que corregir: ¿De qué planeta venís? Le hablamos directamente a él.

Niño 2: —Sí, seguro que habla.

Maestra: —Entonces preguntemos: ¿cómo hablás?

Niño 4: —¿Sos un robot?

Niño 2: —¿Cómo caminás?

Niño 5: —¿Qué comés?

Niño 4: —¿Cuántos años tenés?

En este registro resulta interesante señalar la intervención del niño 1, quien modifica la forma verbal para dirigirse al extraterrestre, y la maestra da apoyo a esta intervención sugiriendo tener como interlocutor directo a Dimpi.

Luego de este intercambio, la maestra escribió las preguntas en tarjetas que los niños firmaron y colocaron en el buzón de los mensajes del aula. El buzón se realizó con un cilindro de lata forrado de rojo, que tenía tapa y una abertura en el frente, como los buzones del correo. Fue confeccionado para intercambiar mensajes en la Sala.

En el registro siguiente se puede observar cómo la maestra modela la forma de hablar de Dimpi y cómo conduce a los niños a especificar en qué consiste la diferencia entre su habla y la de

ellos. La situación se cierra con el deseo expreso de los niños de conversar como Dimpi todos los días.

Maestra: —Vamos a empezar a responder todas las preguntas que escribimos y pusieron en el buzón de mensajes; yo las voy a contestar como lo haría Dimpi Dompí, ¿sí? Y ustedes me van a decir qué es lo que dice Dimpi. Entonces, en la primera pregunta que pensaron, ustedes le preguntaban de qué planeta venís y Dimpi, escuchen cómo les contesta: MMM-AAA-RRRR-TTT-EEE. ¿De qué planeta viene?

Niño 1: —Marte.

Niño 2: —El planeta Marte, como el día de hoy que es martes

Niño 3: —Pero sin la “s”.

Maestra: —Vamos a ver ahora cómo nos contestaría Dimpi la segunda pregunta ¿cómo hablás? Y oigan cómo les contesta Dimpi: AAA-SSS-III. ¿Cómo habla Dimpi?

Niño 4: —Así, como estás hablando vos.

Maestra: —Pero ¿cómo estoy hablando yo?

Niño 3: —Ahora estás hablando normal.

Maestra: —Yo estoy hablando como hablo siempre, muy bien, pero ¿cómo habla Dimpi?

Niño 3: —De una manera muy rara.

Maestra: —Habla de una manera muy rara, pero ¿qué tiene de raro esta manera de hablar?

Niño 2: —Porque dice muchas veces, dice AAA, dice muchas veces las letras, las vocales.

Niño 4: —Le estamos preguntando y él contesta con las letras y las vocales.

Maestra: —¿Y cuando vos hablás no contestás con vocales?

Niño 4: —Sí.

Maestra: —Pero por qué habla distinto, ¿qué hace?

Niño 4: —Capaz que no tiene dientes y no puede hablar.

Maestra: —Pero está hablando, yo les cuento que él habla así, ustedes me están diciendo que él habla de una manera diferente, pero qué tiene de diferente; escuchen cómo contestó de que planeta venía: MMM- AAA- RRR- TTT- EEE, ¿qué es lo que marca?

Niño 1: —Las antenitas le hacen TTTT-EEEE.

Niño 5: —Repite.

Maestra: —¿Qué es lo que repite, qué cosas de las palabras?

Niño 3: —Los sonidos.

Maestra: —Los repite, alarga y marca mucho cada sonido ¿de qué?

Niño 5: —De cada letra.

Maestra: —Sí muy bien, marca los sonidos de cada letra.

La maestra sigue respondiendo como Dimpi las preguntas que los niños habían formulado, y al finalizar el intercambio les pregunta:

Maestra: —¿Les gustó como habla Dimpi? ¿Se le entiende cuando habla?

Niños: —Sí.

Maestra: —¿Le vamos a seguir preguntando cosas?

Niño 3: —Sí, cada día.

Maestra: —¿Cada día van a tener ganas de preguntarle cosas? Bueno, es un hecho.

Al día siguiente la maestra inicia el intercambio recordando a los niños que en el pizarrón están escritas las preguntas a Dimpi y que las van a contestar entre todos hablando como Dimpi. Son ahora los mismos niños los que realizan la segmentación que anteriormente había hecho la maestra:

Maestra: —¿Se acuerdan cómo hablaba Dimpi?

Niños: (*Riéndose*) —SSS-III.

Niño 1: (*Haciendo que lee la primera pregunta*) —¿De qué planeta venís?

Maestra: (*Lee la respuesta Marte*) —¿Vamos a decirlo como Dimpi?

Después de cada pregunta, la maestra lee la respuesta hablando normalmente y los niños repiten imitando a Dimpi.

Todos: —MMM-AAA-RRR-TTT-EEE.

Vero: —¿Cómo hablás?

Erika: —AAA-SSS-III.

Rocío: —¿Sos un robot?

Todos: —NNN-OOO.

Leo: —¿Con qué comés?

Todos: —CCC-OOO-NNN LLL-AAA BBB-OOO-CCC-AAA.

Adrián: —¿Qué comés?

Todos: —MMM-AAA-NNN-III.

Erika: —¿Cuántos años tenés?

Todos: —SSS-EEE-III-SSS.

Maestra: —Ahora vamos a contarle a Dimpi, como si fuera un compañero que faltó, lo que nosotros hicimos ayer.

Leo: —Muchas cosas le tenemos que contar.

Maestra: —¿Qué les parece si le contamos lo que hicimos en el patio?

Todos: —Sacamos los yuyos.

Agus: —Yo traje la semilla de palta y la plantamos.

Rocío: —Y plantamos una espinaca.

Maestra: —Vamos a escribir lo que hicimos.

La maestra escribe en el pizarrón siguiendo el dictado de los niños y lee a medida que escribe: "Ayer fuimos a la huerta y plantamos semillas de palta y de espinaca". Luego realiza la lectura junto con los niños.

Maestra: —¿Qué les parece si le contamos a Dimpi qué necesitan las plantas de este planeta para vivir?

Agus: —Agua.

Leo: —Sol.

Mariana: —Tierra.

Maestra: —Las plantas...

Leo: —Necesitan...

La maestra escribe: "Las plantas necesitan agua, tierra y sol para vivir". Leen el texto entre todos. Luego les entrega un sobre a cada uno con cuatro palabras escritas en tarjetas: "semilla", "agua", "tierra" y "sol". Coloca al costado del pizarrón un cartel en papel afiche amarillo en el que están escritas estas cuatro palabras. La maestra les pide que se fijen si tienen todas las palabras del afiche en su sobre. Varios niños encuentran "agua" y muestran la tarjeta.

La maestra les pide que busquen esa palabra en el mensaje que está escrito en el pizarrón. Una nena se levanta y señala la palabra. La maestra les dice que busquen la palabra "sol" en sus tarjetas. Una vez que la encuentran, la buscan también en el texto. Se repite esta actividad con las otras palabras.

Jony: —¿Vamos a decirlo como si fuéramos Dimpi?

Todos: —SSS-EEE-MMM-III-LLLLLL-AAA, SSS-OOO-LLL, AAA-GGG-UUU-AAA, TTT-III-EEE-RRRRRR-AAA.

Unos días después la maestra retoma la acción de segmentar en sonidos, seleccionando como material las palabras más familiares para cada niño: su propio nombre. Esta elección se debe a que, al ser el nombre la palabra que los niños conocen mejor en su forma escrita, pueden apoyarse en ese conocimiento para ir prolongando los sonidos. Se observó en esta situación que los niños tendían a segmentar en sílabas por lo que la maestra puso especial énfasis en alargar los sonidos y despegarlos de su unión en la sílaba.

Dado que son tan frecuentes en Jardín las actividades de segmentación en sílabas en función de marcar el ritmo, los niños están familiarizados con ese tipo de segmentación y les resulta difícil hacerlo en sonidos. Pero, como nuestra escritura es alfabética, no silábica, es necesario que los niños descubran los sonidos en las palabras y no se queden en la sílaba (salvo que se les quiera enseñar un sistema de escritura silábica como el *kana* japonés). Por eso la importancia de prolongar los sonidos y llevar al niño a su descubrimiento.

La maestra invita constantemente a los niños a hablar como si fueran Dimpi (*análisis*) o lo hace ella para que los niños identifiquen las palabras (*síntesis*). Así por ejemplo, la visita al zoológico dio lugar a varias situaciones de este tipo en las que se realizaron también acciones de lectura y escritura de palabras y textos.

Los chicos están jugando en el pizarrón magnético con las letras. David señala que falta la de "gigante" y la maestra la agrega. Forman palabras con las letras, algunos escriben su nombre. Luego uno de los niños escribe "el" y dice que en *El Patito Feo* aparece esa palabra y que en *La gallina del Coronel* aparece la palabra "la". Otro niño escribe "la" en el pizarrón y comienzan a hacer

rimas a partir de canciones conocidas. Luego de estos juegos con rimas la maestra les pregunta si se acuerdan lo que hicieron con el cuento del Gato-pato.¹

Niño: —Escribimos el título y le dibujamos los hijos.

Maestra: —También escribimos el final del cuento. ¿Qué les parece si hacemos lo mismo para contarle a Dimpi qué hicimos ayer en el zoológico? Pero, Dimpi ¿conocerá el zoológico?

Niño 1: —No, porque en Marte no hay zoológico.

Niño 2: —Sí, pero capaz que es distinto. ¿Fuiste alguna vez al zoológico?

Maestra: (*Tomando el rol de Dimpi*) —NNN-OOO.

Luego de responder hablando como lo hace Dimpi la maestra les pregunta qué contestó para que los niños hagan la síntesis de las palabras.

Niño 3: —¿Hay animales en Marte? ¿Son grandes?

Maestra: —AAA-LLL-GGG-UUU-NNN-OOOO-SSSS.

Niño 2: —¿Son como los piojos?

Maestra: —AAA-LLL-AAA NNN-OOO HHHAAA-YYY PPP-III-OOO-JJJ-OOO-SSS.

Niño 3: —¡Están salvados!

Maestra: —Ahora le vamos a contar a Dimpi lo que vimos en el zoológico y yo lo voy a ir escribiendo en el pizarrón.

Niño 3: —Dimpi, dos puntos, ayer fuimos al zoológico.

Niño 4: —Y vimos un leopardo, un rinoceronte, pumas...

Los niños nombran muchos animales y la maestra sugiere poner "y muchos animales más".

Una vez finalizada la escritura del mensaje, la maestra les pregunta quién lo va a firmar. Todos responden "los chicos" y uno de ellos, Agustín, lo escribe en el pizarrón.

Agustín: —Los...

¹ M. E. Walsh: "Historia del Gato-pato y la princesa Monilda", en *Cuentopos del Gulubú*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1966.

Luego de escribir "los", comienza a escribir "chicos" poniendo la "c" muy pegada a la "s" de "los".

Adrián: —Corréla, porque si no, se juntan todas las letras, "los" con "chicos".

David: —Es la de chancho.

La maestra lee junto con los niños el mensaje completo.

En este registro se puede observar también cómo uno de los niños indica a la maestra aspectos notacionales del mensaje, en este caso los dos puntos, luego del nombre a quien va dirigido.

La maestra ha seguido una secuencia de trabajo con los sonidos. Como vimos, en un primer momento les presentó a los niños —hablando ella misma como lo haría Dimpi— el modelo de acción. Luego trabajó oralmente junto con los niños en variadas situaciones el análisis y la síntesis de palabras. Sin abandonar estos juegos, introdujo en un tercer momento el recuento de los sonidos de las palabras.

A partir de un dibujo del libro de lectura *Todas las Voces*, en el que Dimpi está pensando en distintos objetos (entre ellos el sol) promueve la segmentación en sonidos y el recuento de éstos. La maestra dibuja en el pizarrón el objeto al que se refiere la palabra y un recuadro que le indica al niño el número de sonidos que hay que buscar en esa palabra, tres en el caso de la palabra "sol".

En el registro de esta situación se observa que, en el caso de las palabras que ya conocen en su forma escrita, los niños recurren a ese conocimiento para contar los sonidos:

Maestra: —Dimpi Dompí está pensando en un sol. ¿Cómo dice Dimpi, lo dice cómo nosotros?

Niño 1: —No, dice SSS-OOO-LLL.

Maestra: —¿Cuántos pedacitos tiene la palabra sol que Dimpi nos dijo?

Niño 1: —Tres.

Niño 2: —¿Por qué tres?

Niño 1: —Y porque así lo escribieron porque sol es cortito.

Maestra: —¿Y por qué vos decís que esa palabra cortita que es sol tiene tres pedacitos? ¿Cómo te diste cuenta?

Niño 1: —Porque me acuerdo que en ese cartel amarillo sol tenía tres letras.

Maestra: —Bueno, ahora lo vamos a marcar en el pizarrón, al sol ya lo tenemos dibujado, entonces yo voy a ir marcando a medida que ustedes vayan diciendo los sonidos, digan los sonidos que tiene la palabra sol y yo voy a hacer las cruces.

Niño 2: —SSS-OOO-LLL, tres.

Maestra: —Muy bien, entonces acá. ¿Cuántas cruces nos quedaron?

Niño 3: —Tres.

Maestra: —Entonces tiene 1, 2, 3 sonidos, bueno vamos a buscar otra palabra, a ver ¿qué dibujo?

Niño 4: —Un ojo.

Maestra: ¿Vamos a decirla como Dimpi?

Niño 3: OOO-JJJ-OOO.

Maestra: ¿Cuántos sonidos tiene? ¿Vamos a contarlos entre todos?

Todos: 1, 2, 3 sonidos.

Maestra: Entonces ahora voy a escribir la palabra ojo.

Como los niños han comenzado ya a trabajar con tarjetas con palabras escritas y la maestra desde un principio escribe constantemente en el pizarrón, los niños establecen con facilidad relaciones entre los sonidos y las grafías, hecho que se observa en el siguiente registro de una actividad de segmentación de sonidos.

Maestra: —Bueno, acá en el cartel dice mono, lo vamos a leer como Dimpi.

Todos: —MMM-OOO-NNN-OOO.

Niño 1: —Monito.

Niño 2: —No, monito termina con la "t".

Maestra: —¿Termina con la "t"?

Niño 3: —No, termina con la "o" pero antes lleva "t".

Niño 4: —Y la "i".

Maestra: —Muy bien, para que diga monito hay que sacar esta "o" y poner ITO. ¿Ahora vamos a ver qué dice acá? León, ¿empieza con qué sonido?

Niño 1: —LLL.

Maestra: —Bueno lo vamos a decir como Dimpi.

Todos: —LLL-EEE-ÓÓÓ-NNN.

Maestra: —Ahora vamos a leer la otra palabra, Puma, ¿la decimos como Dimpi?

Niño 3: —PUUUU

Niño 4: —No, repetí tres veces la letra.

Maestra: —En realidad continúa el sonido. ¿Lo decimos cómo Dimpi?

Todos: —PPP-UUU-MMM-AAA.

Niño 5: —Si le sacamos la P, dice UMA.

Maestra: —Muy bien, ahora voy a borrar el pizarrón. ¿Se acuerdan que hace unos días habíamos contado los sonidos de las palabras? ¿Cuál es la primera palabra que está escrita en el cartel?

Niño 3: —Mono.

Maestra: —Muy bien ¿Vamos a contar cuántos sonidos tiene esa palabra? ¿La decimos como Dimpi?

Todos: —MMM-OOO-NNN-OOO.

Niño 4: —Tiene cuatro.

Así continúan con los nombres de los otros animales.

El trabajo de segmentación sigue una progresión que consiste, como puede observarse, en un apoyo cada vez mayor en la escritura (al principio sólo se hacía oralmente). Esto no implica que se abandonen las diferentes formas de juego con los sonidos: rimas, sonido inicial y final, segmentación y síntesis puramente oral. Por el contrario, como lo muestra el siguiente registro, la escritura promueve este tipo de acciones.

La maestra coloca en el piso, en el medio de la ronda que forman los chicos, las tarjetas del Lectoclick.² Todos tratan de encontrar la/s letra/s de su nombre.

Rocío: —Esta es la “erre”, la de mi nombre.

Luis: —La de Rafael.

David: —La “i” está en mi nombre.

² Son cartones con las letras del abecedario en una cara y en la otra un dibujo de un objeto, animal o planta, cuyo nombre comienza con la letra de la contracara, material con el que se realizaron diferentes actividades.

Maestra: —Marcá donde está.

(Los chicos junto con David van segmentando el nombre, prolongando los sonidos).

Agustín: —Está en el penúltimo lugar.

Daniel: (cierra los ojos, toma una letra y dice mirando el dibujo) —León.

Leonardo: —León, como mi nombre.

Agustín: —Quiero escribir Fate.

Maestra: —¿Cuál es la de Fate?

Adrián: —No, ésa es una marca de gomas.

Jony: —La “efe”.

(El niño busca la letra y la coloca en el pizarrón magnético para armar la palabra; a medida que la analizan oralmente, otros niños buscan las letras restantes hasta completarla).

Maestra: —Piensen en otra palabra que termine en “e”.

Adrián: —Once.

Eduardo: (Mirando su tarjeta) —Llave.

Maestra: —Muy bien, ahora como si fuéramos Dimpi, vamos a decir los sonidos mientras Leonardo forma su nombre.

Otros niños quieren armar sus nombres con las tarjetas. Martín forma MAITRN. La maestra y los chicos segmentan el nombre de Martín para ordenar las letras. Una vez descubierto el error, Martín lo verifica comparándolo con el cartel de su nombre.

El trabajo con los sonidos tuvo una fuerte incidencia en los logros de los niños, como puede observarse a través del análisis de textos escritos por ellos en situaciones consecutivas. En el mes de agosto los niños escriben una carta a Victoria, en respuesta a un mensaje en el que les contaba que había nacido su beba. Es ésta la primera vez que escriben un texto en forma individual, cada uno “como sabe”, y esta acción tiene lugar a pedido de los mismos niños. En la segunda mitad del mes de septiembre se comenzó a practicar la segmentación oral de palabras. El quince de octubre, cada niño escribe una carta a un compañerito con motivo de la visita al Correo.

Figuras 2, 3 y 4. Progresión en la forma de escritura, de una forma preconvencional a una forma convencional

Figura 2

15 DE OCTUBRE
 A GUSTIN:
 TE VOI A ESTRAMI
 ARMUO.
 R
 R O C I O

Figura 3

15 DE OCTUBRE
 A GUSTIN:
 TE VOI A ESTRAMI
 ARMUO.
 R
 R O C I O

Figura 4

15 DE OCTUBRE
 TE VOI ALEVAR
 CONMIQO EN
 CASVACASION
 ES.
 ESPERO QUE
 PUEJAS VENIR.
 AGUSTIN

Como puede observarse en las Figuras 2, 3 y 4, los niños muestran un avance considerable en sus escrituras que, partiendo de distintas formas preconvencionales, logran ya en el mes de octubre formas casi convencionales de escritura.

Pensamos que este salto no es producto de un proceso espontáneo. Sin duda las formas de intervención de la maestra en las que se pone el acento en la lectura de textos y palabras, en el dictado al adulto, en la interacción constante con formas de escritura convencional y principalmente el trabajo realizado en forma intensa durante un mes con la segmentación en sonidos, han dado lugar a que los niños reconozcan que hay formas convencionales de escritura y que puedan escribir de esa forma, analizando oralmente las palabras y buscando en escrituras de referencia las grafías correspondientes a los sonidos que encuentran en las palabras.

La maestra, que se mostraba remisa a realizar acciones de segmentación en sonidos por la inseguridad que ésta plantea cuando se está habituado a segmentar en sílabas, reconoció la incidencia de tales acciones en el desempeño de los niños; también la necesidad de realizarlas desde el principio del año escolar. Asimismo, la maestra pudo comprobar que la segmentación prolongando los sonidos era fácil de hacer y que los niños se entusiasmaban y divertían con este tipo de juego.

Durante el mes de noviembre, las intervenciones de la maestra en las que conduce a los niños desde los sonidos de las palabras a las letras y de éstas a los sonidos —como se mostró ya en uno de los registros presentados— promovieron la inducción de las relaciones grafía-sonido y el desarrollo del conocimiento de muchas de estas relaciones. El último texto escrito por los chicos (un mensaje de despedida a Dimpí) nos indica que han internalizado esas relaciones y desarrollado las estrategias necesarias para escribir de manera convencional. Por otra parte, como se observa en los mensajes escritos a Dimpí, el conocimiento que los niños han adquirido de las relaciones grafía-sonido les permite escribir textos más extensos puesto que la escritura de cada palabra no demanda ya los esfuerzos de un principio.

Conciencia léxica

La maestra realiza la segmentación en palabras en situaciones de lectura y escritura de textos, al hacer la lectura señalando las palabras. Los niños participan de esta actividad buscando y señalando determinadas palabras a pedido de la maestra o porque la reconocen en la escritura.

Cada situación en que la maestra escribe un texto o trae un texto escrito y lo lee con los niños da lugar a actividades de este tipo, como se puede observar en el siguiente registro:

Maestra: —¿Se acuerdan qué escribimos ayer?

Agustín: —Me acuerdo de la parte de arriba, “Historia del gato-pato”.

Maestra: —Entonces, ¿de qué te acordás?

Agustín: —Del título.

Maestra: —Sí, leímos la historia del gato-pato.

Entre todos relatan el cuento y la maestra escribe en el pizarrón el final de la historia: “El gato-pato se casó con la gata-pata y tuvieron gati-patitos”. Se hace una lectura conjunta del texto mientras la maestra va señalando las palabras.

Jony: —Ahí está “el”, una palabra corta.

Maestra: —Marcála con un color.

El niño hace un círculo con tiza amarilla alrededor de la palabra. Los niños descubren otras palabras y las van marcando con distintos colores hasta que completan el texto con apoyo de la maestra. De esta forma, las palabras quedan claramente separadas y los niños pueden reconocerlas con facilidad.

En la segunda mitad del año, la maestra propone actividades de segmentación oral de emisiones en palabras, apoyando esta segmentación con objetos concretos. En una de estas situaciones, la maestra los invita a realizar un juego de adivinanza de mensajes secretos. Los niños están sentados en ronda y tienen varias tapitas; un niño sale del aula y los demás piensan algo sobre él, por ejemplo “Adrián está enamorado”, “Rocío es chistosa”. Marcan el número de palabras oralmente y con las tapitas, mientras la maestra hace en el pizarrón tantas líneas como palabras tiene el mensaje secreto. El largo de las rayitas varía según la extensión de las palabras. Luego llaman al niño que está afuera y éste inventa mensajes de acuerdo con la cantidad de marcas.

Este juego lleva a los niños a que centren su atención en el número de palabras de una emisión más que en su contenido, aunque el significado del mensaje es lo que vuelve atractivo al juego, porque los chicos se hacen bromas entre ellos.

Lectura y escritura de palabras y textos

La escritura —como otra modalidad de lenguaje que promueve y facilita la comunicación dentro y fuera del aula— ingresa naturalmente a través de carteles para los objetos y materiales de uso cotidiano, para los rincones de trabajo y juego, carteles con los nombres de los niños y a través de libros, revistas y mensajes escritos por la maestra. En un primer momento, la escritura colabora con el descubrir y nombrar los objetos y lugares de la sala. Con este objetivo, la maestra preparó etiquetas para identificar el contenido de las latas del rincón de arte, que reconocieron y colocaron entre todos, así como los carteles para los rincones con los nombres que los niños propusieron.

Las canciones que los niños conocían y cantaban diariamente en relación con las rutinas habituales del Jardín —higiene, comida, descanso— fueron los primeros textos que, escritos en papel afiche, se incorporaron a las paredes del aula para crear un entorno rico en escritura y familiar a los niños. A estos textos se sumaron otros que, o bien eran el producto de un intercambio oral —como las noticias del **Tiempo de Compartir**— o eran parte del material de lectura que la maestra traía al aula. La docente mostraba los textos y los leía, invitando a los niños a seguir la lectura y a leer con ella.

También les leía las notas del cuaderno de comunicación, los carteles de la escuela y de los lugares de visitas. **Los niños descubren así que la escritura es lenguaje y tiene significado.** Preguntan constantemente “¿Qué dice acá?” cuando ven escritura en una lapicera, en un envase, en una bolsa, en un libro. Como señalamos al referirnos a los *Cuentos de la Sala*, las lecturas repetidas de estos textos dieron lugar a que los niños asumieran el rol de lectores haciendo que “leían”. Cuando estaban sentados en ronda leían en voz alta sus cuentos o el cuento de otro niño a todos los compañeros o en la biblioteca y, progresivamente, comenzaron a “leer” el material que había en ella.

Los niños fueron estableciendo la correspondencia entre lo que decían y lo que estaba escrito a través de situaciones muy frecuentes, en las que la maestra escribía a la vista de ellos textos breves que los niños dictaban o ya conocían. Luego hacían lecturas repetidas del texto, siguiendo la lectura con el dedo. La maestra favorecía también el reconocimiento de esa correspondencia, al invitar a los niños a buscar determinadas palabras en los textos. Si los niños no las identificaban, volvía a leer el texto hasta que descubrían la correspondencia entre las palabras de la emisión oral y del texto escrito.

Cuando cada niño tuvo su propio libro de lectura, se incrementaron las situaciones de lecturas repetidas que dieron lugar a que todos los niños “leyeran”. El trabajo con palabras, que se seleccionaban de los textos escritos y leídos en el aula, contribuyó también a que los niños adquirieran confianza en sus posibilidades de lectura, puesto que podían reconocer fácilmente en los textos esas palabras y apoyarse en ellas para leer otras.

Los niños mostraron un gran entusiasmo por la lectura, como señalara al referirme al armado y uso de la biblioteca, y establecieron

espontáneamente una rutina de lectura reuniéndose en ese rincón todos los días luego del descanso.

Los padres comentaron ese interés que se manifestaba en el pedido constante de que les leyeran los materiales que tenían en la casa, en la “lectura” repetida a los familiares de los *Cuentos de la Sala* y en el requerimiento de compra de ciertos libros que habían aprendido a usar y no poseían en sus hogares, por ejemplo, un diccionario. No sólo promovían situaciones de lectura en su casa sino también en el aula, trayendo materiales propios, que habían encontrado en la casa de un vecino y aun en la calle, en un tacho de basura. Cuando en el aula surgía algún tema o se realizaba alguna actividad relacionada con los libros de la biblioteca, inmediatamente iban a buscarlo para que la maestra lo leyera. Consultaban la enciclopedia y el diccionario. Al finalizar el año, aunque la mayoría no leía en forma convencional, todos se desenvolvían con seguridad en su nuevo rol de “lectores”.

Las situaciones de lectura estaban estrechamente ligadas a las de escritura y de intercambio oral. Las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir que se entrecruzaban en el aula ponían en escena al lenguaje en su doble modalidad, oral y escrita. La maestra, desde el inicio de la experiencia, escribió en el pizarrón la fecha, los nombres de los niños para organizar las actividades en los rincones, consignas, noticias para el Diario de la Sala, el título de los cuentos leídos, palabras, rimas. Los niños participaban de estas acciones dictando a la maestra y leyendo junto con ella lo que había escrito. Así, los niños demuestran comprender que la escritura es funcional, que es un medio para alcanzar objetivos en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

En un intercambio sobre el presidente del país y su trabajo, por ejemplo, un niño resalta el valor de apoyo a la memoria que tiene la escritura, como se observa en el siguiente fragmento de registro:

Maestra: —¿Qué hace el presidente?

Niño 1: —Nada.

Niño 2: —Escribe letras.

Maestra: —¿Qué les parece qué escribe?

Niño 3: —Cosas importantes.

Maestra: —¿Cuáles?

Niño 4: —Se rompe un edificio.

Maestra: —¿Escribe se rompe un edificio? ¿Para qué lo escribe?

Niño 4: —Porque si no, cuando llega allá se olvida y cuando le quiere contar algo dice “¡ay!, ya no me acuerdo”.

Maestra: —Así que escribe para no olvidarse de las cosas...

Al introducir la maestra las tarjetas con los nombres, los niños comienzan a copiarlo en sus trabajos. Espontáneamente copian del pizarrón palabras, frases cortas. Aunque no se promueven situaciones específicas de escritura, los chicos suelen acompañar los dibujos con formas preconventionales de escritura —en zig-zag, garabatos con forma de letras y secuencias de letras— a las que reconocen como escritura con significado, puesto que leen a la maestra lo que han “escrito”: el nombre del personaje dibujado, el cartel de un negocio, una noticia, una lista de compras, un cuento. Con frecuencia copian o escriben en forma convencional en el pizarrón su nombre, Xuxa, mamá y papá. El nombre propio y Xuxa son las dos primeras palabras que casi todos aprenden a escribir. Durante el año, la maestra escribe textos que los niños le dictan: una canción conocida, una rima que inventan, la resolución de un cuento, el informe de una experiencia. Como se verá al analizar cada una de estas situaciones, los niños colaboran en la construcción del texto dando la maestra su apoyo para organizar la información.

En la segunda mitad del año se suman otras situaciones en las que cada niño dicta a la maestra un texto, por ejemplo, un cuento que ha inventado e ilustrado, y situaciones en las que los mismos niños escriben textos. La interacción con los diferentes discursos sigue una progresión marcada por la intervención de la educadora. En un primer momento, la maestra escribe los textos señalando aspectos de formato y notacionales. También la lectura frecuente de diferentes textos y la forma en que ella conduce y mediatiza la interacción con los mismos contribuye a que los nenes internalicen los principios de organización de los textos, así como los demás aspectos mencionados.

Luego de las vacaciones de invierno se produce la primera situación de escritura individual de una carta propuesta por los chicos. Se observa en estas producciones un avance en cuanto a la forma de escritura que, siendo aun preconventional en la mayoría

de los casos, muestra un principio de correspondencia entre grafías y sonidos. La representación gráfica del diálogo y del pensamiento, que se plantea en la lectura de chistes e historietas, resulta especialmente atractiva para los niños que la incorporaron con frecuencia a sus dibujos, en los que ellos u otros personajes dialogan o piensan. Al finalizar el año, la mayor parte del grupo escribe en forma convencional textos breves con muy poco apoyo por parte de la maestra. También pueden leer algunas palabras utilizando diferentes estrategias y tres de los niños leen ya en forma convencional.

El nombre

La maestra hizo tres juegos de tarjetas con los nombres de los niños, dos juegos de tamaño grande y uno más pequeño para colocar en el perchero. Las tarjetas fueron confeccionadas con rectángulos de cartulina blanca de 15 cm x 5 cm, que se pegaron sobre placas radiográficas para evitar que se rompieran, y se colocó un imán en el reverso, sobre la placa. Una vez realizado el *Tiempo de Compartir*, con los niños sentados en ronda, la maestra presentó las tarjetas con los nombres. Mostrándoles una bolsa, les dijo que había traído algo que no había en la Sala. Después que los niños respondieron nombrando distintas cosas —caramelos, lápices, crayones— la maestra les contó que se trataba de sus nombres y fue sacando las tarjetas una a una.

Si el niño reconocía y leía su nombre, la maestra lo leía y lo mostraba a los demás. Si nadie lo reconocía, lo leía para todos. Luego de presentar cada nombre, colocó las tarjetas en el piso, en el centro de la ronda. Les propuso utilizar las tarjetas en un pizarrón magnético para realizar diariamente la lista de asistencia. Para ello les pidió que cada uno tomara su tarjeta. A aquellos niños que no reconocían su nombre los ayudaba señalando, por ejemplo, la sílaba inicial, hasta que los nombres quedaron encolumnados en el margen derecho del pizarrón. Las tarjetas restantes, que correspondían a los niños que habían faltado, fueron leídas entre todos y colocadas en la lista de ausentes. Luego puso en el piso el otro juego de tarjetas y los chicos tomaron la propia para ir a trabajar en las mesas, donde copiaron en hojas su nombre y el de algún compañero/a.

Esta actividad concluyó con la lectura de los nombres escritos en las hojas y la elección de un lugar en la Sala —una bolsita colgada al costado del pizarrón, a la altura de los niños— para guardar el segundo grupo de tarjetas de manera tal que pudieran ser utilizadas en cualquier ocasión que los niños consideraran apropiada.

Diariamente se confirmaba la presencia de los chicos de esta forma. Si algún niño no reconocía su nombre, la maestra lo escribía en el pizarrón para apoyarlo en la búsqueda de su tarjeta. Los niños reclamaban esta actividad como inicio de la jornada. Posteriormente los nombres comenzaron a formar parte de otras actividades, por ejemplo, cuando los niños elegían los rincones de juego, la maestra escribía en el pizarrón el nombre de los rincones y debajo el de los niños que participarían en ellos.

En un segundo momento fueron los mismos niños los que escribían el nombre debajo del rincón elegido. Para que esta actividad no se extendiera mucho, la maestra seleccionaba un grupo por vez atendiendo a que, en días sucesivos, todos fueran participando.

A poco de comenzadas las clases, un niño tomó la iniciativa de buscar la tarjeta con su nombre y copiarlo en el trabajo que estaba realizando con crayones. Todos quisieron hacer lo mismo. En la evaluación posterior a esa actividad, la maestra señaló que, a partir de ese momento, podían reconocer al autor del trabajo leyendo su nombre. Un niño le dijo que en lugar de leer preguntara quién lo hizo. La maestra le contestó que era más rápido leer que ir preguntando uno por uno, remarcando de esta forma la funcionalidad de la escritura y sus ventajas.

Luego de este episodio de reconocimiento de la función del nombre, los niños espontáneamente firmaron siempre sus trabajos copiándolo en un principio y luego escribiéndolo. En la Figura 5 se puede observar esta evolución.

Figura 5. Un niño firma espontáneamente su trabajo después que ha reconocido la función del nombre.

DIMPIDOMPI:
TEIERO MUCHO
TEROEMELIBESA Y UN LA MEIA
TEINUITOAMICASA A C UBAR

UNBESO

L V I S

La acción de escribir el nombre se presenta como necesaria en múltiples situaciones: al escribir un mensaje, para saber quién es el autor, en el momento de repartir los objetos personales (cepillos de dientes, toallas, cuadernos, libros) para conocer a su dueño. La maestra constantemente hace que los niños recuperen el valor funcional de la escritura del nombre. Así por ejemplo cuando en la segunda mitad del año les repartió los libros de lectura, promovió el siguiente intercambio:

Maestra: —Un libro no alcanza para todos, la idea es que cada uno tenga el suyo. (La maestra repartió los libros y los niños los miraron en silencio.)

Adrián: —¿Este es el mío?

Maestra: —Sí, ¿Cómo hacemos para saber que este libro pertenece a Adrián?

Jony: —Escribimos el nombre en la tapa.

Adrián: —El apellido y la dirección.

Maestra: —Supongamos que Adrián pierde su libro y alguien que no lo conoce se lo quiere devolver.

Vero: —Leo la dirección, voy a la casa y se lo devuelvo.

Maestra: —Sí, si escribimos el nombre y la dirección podemos ubicar al dueño. Ahora les voy a repartir etiquetas para que escriban su nombre y las peguen en la tapa del libro.

Agus: —¿Y la dirección?

Maestra: —Vamos a mandar una nota en el cuaderno de comunicaciones pidiendo a sus papás que escriban la dirección, así mañana la copiamos en la etiqueta.

Por otra parte, la variedad de situaciones con el nombre que hemos presentado dan lugar a su vez a otras en las que entran en juego la comparación con otros nombres y palabras, por el soni-do/s o letra/s iniciales o componentes. Estas situaciones son planteadas por los niños y retomadas por la maestra para nuevos descubrimientos. Así por ejemplo, en una oportunidad Jonathan quiere escribir “ninjas” Agustín señala que va con la “i” de Agustín. La maestra articula la palabra lentamente prolongando los sonidos. Jonathan escribe “NINYAS” y la maestra le dice que se escribe con la “y” de Jonathan. Adrián agrega que es igual que Xuxa. Pero cuando escribe Xuxa se da cuenta de que tienen el mismo sonido pero se escriben diferente. Todos los niños que participaron de esta experiencia, excepto dos, aprendieron a escribir su nombre y a utilizarlo no solo en las situaciones convencionales hasta ahora descritas, sino también en otras en las que el nombre se vuelve un instrumento de su juego.

Por ejemplo, Martín, que estaba enojado con Adrián, dibujó un niño muy feo y buscó la tarjeta con el nombre de su compañero para copiarlo debajo del dibujo. Por su parte Adrián, quien después de mitad de año asume siempre en el juego de las Tortugas Ninjas el rol del maestro Splinter, cambia en sus trabajos su firma por el nombre de este personaje, aunque a veces también coloca su nombre (véase figura 6).

Figura 6. Carta de un niño en la que firma como su personaje favorito.

MARTIN: 15 DE OCTUBRE
 TE V TOA LOS VIDEOJUEGOS.
 QUE PASES BUENAS VACASIONES
 UN BESO
 SPLINTER
 ADRI

La fecha

En el mes de abril la maestra comenzó a escribir diariamente la fecha en el pizarrón, consignando el día de la semana, número y mes. Esta situación dio lugar a numerosos intercambios sobre la letra y/o la sílaba inicial. Por ejemplo, al escribir y leer “mayo”, un niño dice “como mayonesa”. La maestra escribe esas palabras en el pizarrón y propone escribir otras que empiecen igual. Los niños dicen “mamá”, “Martín”, “Mariana”. En estas situaciones aparecen con mayor frecuencia los nombres de los mismos niños con los que trabajan a diario. Como la maestra aprovecha la situación de escritura de la fecha para enseñar los días de la semana, los niños participan de esta actividad dictando la fecha y discutiendo entre ellos para decidir qué día es a partir de la fecha escrita el día anterior. Un día que la fecha había sido borrada, la maestra les indica, remarcando la funcionalidad de la escritura, que si no la hubiesen borrado, podrían leerla y así saber en qué día estaban.

A mitad de año un niño pide escribir la fecha y, a partir de ese momento, se reemplaza el dictado a la maestra por una situación de escritura en colaboración.

Maestra: —Si ayer fue miércoles, hoy ¿qué día es?

Todos: —Jueves.

Luis: —Yo quiero escribir.

Jonathan: —La “j” de Jonathan.

Luis se fija en el cartel y escribe la letra. Adrián se levanta y agrega la “u”.

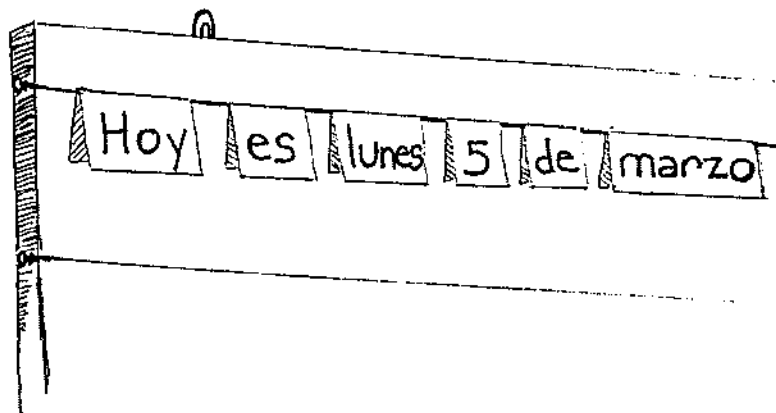
David: —La “e” de Elizabeth.

Verónica: —La “v” de Verónica

Luis mira los carteles y con el apoyo de sus compañeros termina de escribir la fecha.

En el mes de agosto la maestra introdujo carteles con los días de la semana, números y meses (véase Figura 7). Se decidió trabajar con carteles porque a algunos niños la escritura de la fecha les demandaba un gran esfuerzo y tiempo. Los niños arman la fecha colocando los carteles correspondientes. En esta actividad colaboran todos, revisando y leyendo los carteles. Los niños van adquiriendo autonomía: pasan espontáneamente a poner los carteles y se consultan entre ellos con menor participación de la maestra.

Figura 7. Los niños arman la fecha con carteles.



Luis: —Hoy es viernes. (*Toma y coloca el cartel.*)

Erika: —Uno, Vero, ¿sabés cuál es noviembre?

Agustín: —¿Qué?, ¿empezó otro mes?

Maestra: —Noviembre, ¿con qué empieza?

David: (*Con gesto y entonación de enojo*) —Con la de “no”.
Verónica encuentra y coloca el cartel de noviembre y leen todos juntos la fecha.

La incorporación de los carteles dio lugar a que los chicos comenzaran a escribir o copiar la fecha en sus trabajos, además del nombre, y permitió que se hicieran bromas muy festejadas por todos. En varias oportunidades invirtieron los números, 21 por 12, para confundir a sus compañeros y llevarlos a colocar un número erróneo, 13 por 31. En otra ocasión, mientras se producía el intercambio de *Tiempo de Compartir*, un niño cambió el cartel del día por el del sábado. Cuando se dieron cuenta, los nenes señalaron que era sábado y que tenían que irse. Se levantaron, buscaron sus mochilas y se despidieron de la maestra riéndose con entusiasmo por la broma.

Aspectos notacionales y gráficos

Los aspectos notacionales y gráficos —el punto, los dos puntos, los signos de interrogación, representación del habla y del pensamiento— se van incorporando naturalmente a través de los textos que escribe la maestra a la vista de los niños y de los textos de los libros de cuentos, informativos y de los libros de lectura que los niños leen junto con la maestra.

La forma de representación gráfica del habla y del pensamiento se plantea por primera vez cuando, trabajando con el diario, uno de los niños dibuja un chiste en lugar de una noticia:

Maestra: —Ésta es la de David ¿qué es?

David: —Es un chiste.

Maestra: —Es un chiste, en todos los diarios hay chistes. En nuestro diario también vamos a tener chistes.

David: (*Cuenta el chiste*).

Maestra: —Miren, David le hizo unos globitos como los que aparecen en los chistes cuando quieren indicar que alguien está hablando.

David: —Es como un globito, para saber que están pensando los nenes en la televisión.

Maestra: —Qué están pensando o qué están diciendo. El globito generalmente está cerca de la boca y David había escrito en el globito lo que el señor está diciendo. ¿Qué está diciendo?

David: —El ojo le corté.

Aparentemente este niño conocía la forma de representación del pensamiento porque lo había visto en la televisión. La maestra les indicó que los globos también representaban habla. No les resultó difícil a los niños comprender el significado del "globo" dado que en la biblioteca de la Sala tenían muchas revistas de historietas. Los niños pedían y seguían atentamente la lectura de éstas, realizadas por un adulto, y preguntaban a menudo, señalando los globos: "¿Qué está diciendo acá el Pato Donald?" A mitad de año, un niño se dibuja en el pizarrón y dice: "Soy yo y soy fuerte". La maestra interviene generando un intercambio sobre estos aspectos gráficos:

Maestra: —¿Cómo podemos hacer para saber que ese nene que dibujó Agustín está hablando?

David: —Un globito.

Eduardo: —Sí, le dibujamos un globito.

Maestra: (*Hace el globo*) —¿Y ahora?

Adrián: —Escribimos.

Maestra: —¿Escribimos qué?

Adrián: —Lo que dice.

Maestra: —¿Qué está diciendo?

Agustín: —Soy muy fuerte.

La maestra lo escribe y lo leen entre todos.

Maestra: —¿Y cómo hacemos para saber qué está pensando?

Luis: —Le hacemos muchos globitos chiquitos.

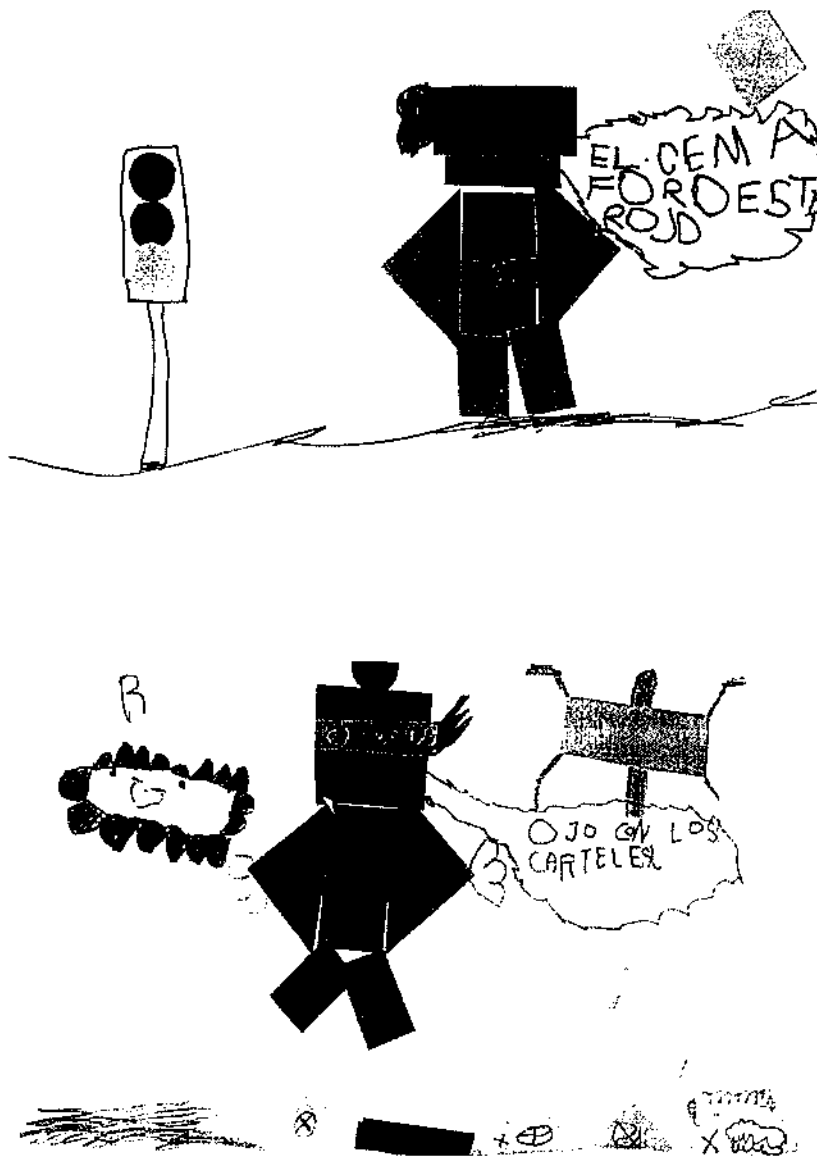
La maestra invita al niño a hacer el dibujo en el pizarrón.

Debido a que todos se mostraron entusiasmados por dibujar a sus personajes favoritos o a ellos mismos y representar sus pensamientos, la maestra les propone hacerlo en una hoja. En trabajos posteriores, los niños espontáneamente comienzan a graficar globos y a escribir dentro de ellos lo que dicen los personajes (Véase Figura 8). En las Figuras 9 y 10 se puede observar esta representación en un trabajo de recortar siluetas y completar con marcador. En otra ocasión en la que debían realizar un collage con marcadores, se observó que un número mayor de niños agregaban al trabajo la representación escrita de una expresión del personaje.

Figura 8. Dibujo de un niño en el que representa el pensamiento de uno de los personajes (14/8/91)



Figuras 9 y 10. **Collage** realizado con papel glacé y completado con marcadores, en el que el niño representa expresiones del personaje (6/9/91).



Como la maestra, luego de cualquier actividad, o bien promovía un intercambio para que los niños contaran lo que habían hecho o a qué habían jugado, o bien mostraba las producciones de los niños y les preguntaba sobre ellas, todos los niños manifestaron su interés por dibujar un diálogo, al ver los trabajos de algunos compañeros en los que hacían hablar a sus personajes. Es importante señalar que la buena disposición de los niños para esta actividad dio como resultado que respondieran muy positivamente a la propuesta de la maestra de inventar un diálogo. Como se puede ver en las Figuras 11 y 12, todos los niños escriben un diálogo independientemente de que la forma de escritura sea o no convencional.

Figura 11 . **Representación de diálogo** (17/9/91).

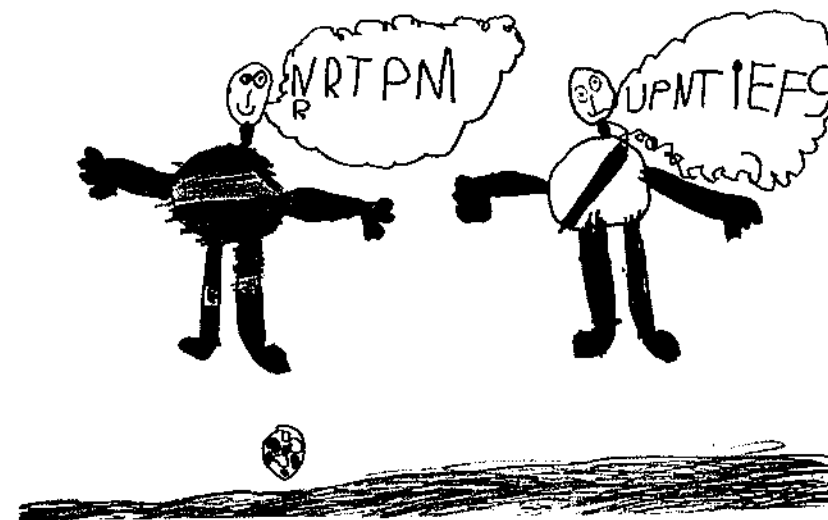


Figura 12 . Representación de diálogo (17/9/91).



La maestra no pierde ocasión de volver sobre estos conocimientos cuando los textos lo requieren para su comprensión. Así, por ejemplo, al presentar el libro de lectura y comenzar a revisarlo junto con los niños, tuvo lugar el siguiente intercambio sobre el dibujo del primer texto en el que el personaje, Dimpi Dompi, que ha aterrizado en el techo de una escuela, se pregunta dónde está:

Maestra: (Dibujando una cara y el globo de pensar en el pizarrón) —¿Qué significa cuándo nosotros hacemos esto?

Niño 1: —Está imaginando.

Niño 2: —Está pensando.

Maestra: —¿Este globito de dónde sale?

Niño 3: —De la mente.

Maestra: (Dibuja una cara y el globo del habla) —Este globo ¿de dónde sale?

Niño 4: —De la boca.

Niño 2: —Está hablando.

Maestra: (Dibuja los signos de interrogación adentro del globo de pensar.) —Miren lo que está pensando Dimpi Dompi. ¿Qué son estos signos?

Niño 3: —La incógnita.

Maestra: —Sí, Dimpi Dompi se está preguntando algo. ¿Qué les parece que está preguntando?

Niño 5: —¿Qué le pasó a mi nave?

Niño 6: —¿Qué es esto?

Maestra: —Dimpi Dompi piensa: ¿dónde estoy?

La maestra realiza la lectura del primer texto en el que se relata la reacción de los chicos y de la maestra de una escuela, donde aterrizó la nave de Dimpi, al ver al extraterrestre. Los niños siguen la lectura en sus libros. La maestra repite la lectura. Al leer el título, lo señala y muestra a los niños diciendo:

Maestra: —El signo de pregunta en el título ¿cómo lo leo entonces?

Jony: (Exagerando la entonación interrogativa y alargando las vocales) —¿Dónde estoy?

Los niños se suman a esta segunda lectura repitiendo palabras y fragmentos. Luego, buscan e identifican palabras. Una niña ofrece hacer una nueva lectura; la maestra le cede su asiento, para que todos la escuchen mejor, y se sienta en el piso en ronda con los demás. La actividad se cierra con una acción de escritura ya que los niños deciden poner su nombre en la tapa de su libro al lado del dibujo de Dimpi Dompi:

Niño 1: —Podemos pensar que Dimpi Dompi lo dice.

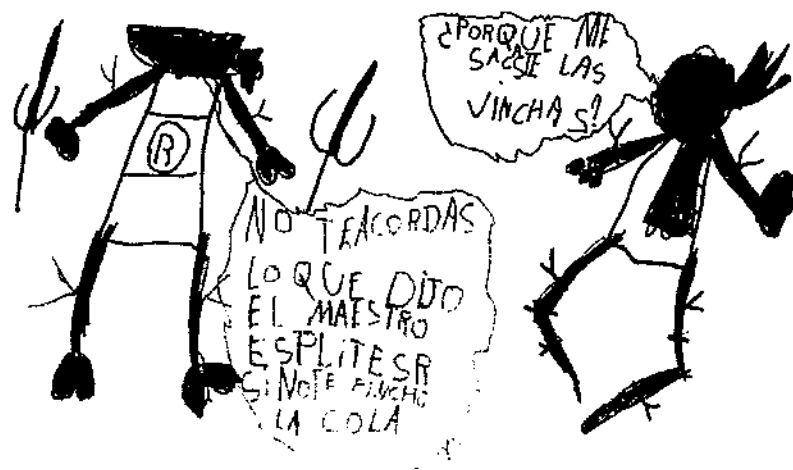
Maestra: —¿Entonces qué tenemos que hacer?

Niño 2: —Un globo. Yo voy a hacer que lo está pensando.

En esta situación de lectura, la maestra introduce, apoyándose en el texto, la noción de signos de interrogación, noción que se suma a otros aspectos gráficos ya conocidos por los niños, como los globos, que ellos integran espontáneamente a otras acciones de escritura. Uno de los niños utiliza los signos de interrogación en forma convencional cuando escribe un diálogo, poniendo de manifiesto que ha comprendido el valor de estos signos (Véase Figura 13).

Con respecto a los signos de puntuación, la maestra introduce el punto final en una situación en que los niños le dictan una rima breve, remarcando que el punto indica el final del texto. Los dos puntos surgen con la lectura y escritura de cartas y mensajes, como se verá al tratar estas acciones. Los niños atienden y muestran haber comprendido la función de estos signos, al usarlos en forma convencional cuando escriben mensajes.

Figura 13. Representación de diálogo en el que un niño coloca signos de interrogación (20/9/91)



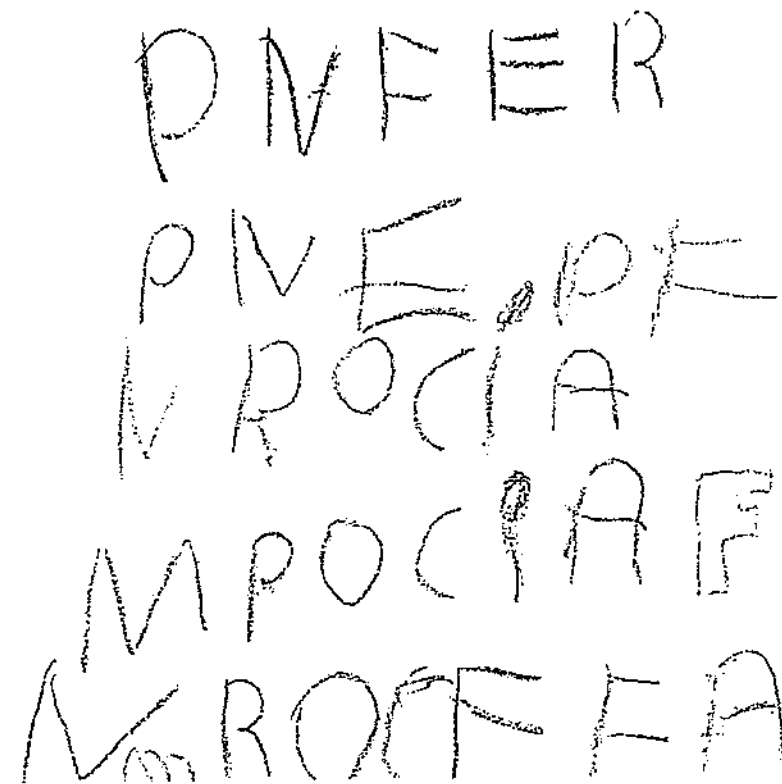
La cartelera de la escuela y de la Sala

En el patio central de la escuela hay un pizarrón muy grande en el que se escriben y se ilustran textos acerca de los días señalados en el calendario escolar. Cuando los niños vieron la primera cartelera del año, quisieron saber qué decía y le pidieron a la maestra que la leyera. A partir de ese momento cada vez que cambiaba la cartelera, la maestra los reunía frente al pizarrón, leía el texto e intercambiaban información sobre éste.

En varias oportunidades la lectura de la cartelera dio lugar a actividades de dibujo, lectura y juegos con el lenguaje. Con motivo del 25 de Mayo, la maestra les entrega una hoja y los invita a hacer

un dibujo sobre lo que habían estado conversando. En la Figura 14 se puede observar cómo, a partir de la consigna de la maestra "Conversación: 25 de Mayo", una niña "escribe" —mediante secuencia de letras— un texto que luego "lee" a la maestra. La niña muestra haber comprendido que lo que se dice se puede escribir.

Figura 14. Relato escrito por una niña en forma preconvencional (secuencia de letras) y "lectura" que hizo de éste a la maestra (25/5/91)



"Había una vez una vendedora que vendía empanadas y los chicos estaban en la plaza. Después fueron a visitar el Cabildo y los aguateros vendían agua. Tenían carretas de maderas y ahí terminó."

Los niños participaron también del armado de la cartelera. Cuando se celebró el Día de la Policía Federal, escribieron mensajes para los policías y los colocaron en la cartelera. La maestra pone en juego en la cartelera conocimientos que los niños ya han adquirido. Así por ejemplo, el 12 de Octubre dibuja dos niños, uno de los cuales dice "Hoy es el día del descubrimiento de América" y el otro piensa en una carabela. Los niños reconocen que uno está hablando y el otro pensando por la forma de los globos. En la cartelera de la Sala, que está colocada en la puerta, se colocan las comunicaciones para los padres. La maestra las lee y comenta su contenido con los niños, quienes se comprometen a leerla con sus padres.

Listas, recetas e instrucciones

A poco de comenzadas las clases, en el mes de abril, la maestra promueve un intercambio sobre las comidas que sirven a los niños en el Jardín, qué comidas les gustan y cómo se realizan.

Este intercambio condujo a fijar como objetivo la compra de los ingredientes necesarios para hacer una torta en el Jardín, en una próxima visita al supermercado del barrio:

Maestra: —¿Qué necesitamos para hacer una torta?

Niño 1: —Harina.

Niño 2: —Ingredientes.

Niño 3: —Huevos, azúcar.

Niño 1: —Manteca.

Maestra: —¿Y qué hago si quiero hacer la torta y no tengo nada en casa?

Niño 4: —Tenés que escribir lo que dijeron los chicos y después lo compras.

Maestra: —Claro, tengo que escribir una lista de compras para no olvidarme de nada. ¿Dónde puedo buscar cómo se prepara una torta?

Niño 5: —Una receta.

Maestra: —Sí, busco en un libro de cocina una receta.

Niño 2: —Mi vecina la sabe porque la había leído antes.

Maestra: —Bueno, vamos a leer una receta y a escribir la lista de lo que necesitamos comprar.

La maestra lee la receta de una torta y luego escribe la lista de ingredientes en el pizarrón al dictado de los niños, señalando que van a llevar esa lista al supermercado. La visita al supermercado dio lugar a acciones de lectura de los carteles del barrio, del nombre de las calles, señales, propagandas. Al llegar al supermercado, buscan e identifican la entrada por el cartel correspondiente. Recorren las góndolas, los niños identifican algunos productos por los logos, reconocen una lista de precios, buscan que el dulce de leche sea de una marca determinada porque una de las niñas sólo puede comer ese producto debido a su alergia.

Los niños se mostraron muy interesados y participaron con entusiasmo en todas las alternativas del paseo que concluyó, luego de comprados los ingredientes, con una actividad de dibujo realizada en el mismo supermercado. Los niños espontáneamente copiaron algunos de los carteles que señalaban los productos de las góndolas. En todas las acciones que tuvieron lugar alrededor de la visita al supermercado, y principalmente al concretarse ésta, la maestra puso énfasis en señalar la funcionalidad de la escritura como un instrumento que ayuda a la memoria —lista de compras—, que permite ubicar los lugares —los carteles de la calle—, que da indicaciones precisas —carteles de entrada y de salida al supermercado, carteles de las góndolas—.

Luego de esta visita prepararon la torta en la sala. La maestra había copiado la receta en un papel afiche con letras grandes y lo había pegado en el pizarrón. A medida que iban leyendo las instrucciones, se sacaban los ingredientes de la bolsa y se procedía según la receta. La docente había preparado también copias de la receta ilustradas con el dibujo de un cocinero que los niños pintaron, luego de pegar la receta en su cuaderno. Esta actividad tenía por objetivo que los niños mostraran y "leyeran" en sus casas ese texto para compartir con su familia la experiencia. Una vez terminada la torta, los chicos invitaron a Matilde, la cocinera del Jardín, a la sala, le "leyeron" la receta y la convidaron a comer la torta con ellos. Días después, Matilde les retribuyó esta invitación pidiendo que la ayudaran a hacer las albóndigas para el almuerzo.

El armado de un almacén en un rincón de la Sala dio lugar a que los niños realizaran diversas acciones de lectura y escritura de listas de compras y de precios y dramatizaciones en las que se ro-

taban los roles de vendedores y compradores. Viviana escribió con los niños un mensaje para los padres pidiéndoles envases vacíos de alimentos. Una vez armado el almacén con estos envases, los niños recurrían a ellos para copiar el nombre de los productos y confeccionar las listas de compras (Véase Figura 15).

Figura 15.

NesQUIK 0009
 CAFE 721
 OLSHUELOS
 ASUCAR 0075
 ROYAL 915
 ALCOHOL 71
 Argentina

Al almacén se incorporó una calculadora grande que tenía una particularidad: al tocar las teclas, se escuchaba una voz infantil diciendo el número. Los niños aprendieron rápidamente a manejarla luego de que la maestra les explicó en forma muy precisa su funcionamiento. La calculadora contribuyó a mantener el entusiasmo por el juego del almacén y también por otros juegos con números.

Durante el curso del año se plantearon diversas situaciones en las que se puso en juego el discurso directivo: explicaciones sobre cómo hacer flores de papel, lectura de instrucciones de juegos, de folletos sobre la prevención de la pediculosis, las caries y las enfermedades.

En el siguiente fragmento de registro la maestra solicita a un niño que le explique a una compañera que había faltado cómo se hacen flores de papel:

Niño: —Buscamos cuadrados de papel y los doblamos por las puntitas.

Maestra: —Sí, tomamos hojas de papel glacé, ¿qué forma tienen?

Niño: —De cuadrado.

Maestra: —Y de ese cuadrado tenían que hacer otro cuadrado más chiquito, pero sin cortar.

Niño: —Sí, lo doblamos en dos partes, le cortamos las puntitas y después lo abrimos; nos quedó una flor y después la pegamos.

Maestra: —Entonces, ¿cuántas puntitas cortaste?

Niño: —Cuatro.

Maestra: —Sí, le cortamos las cuatro puntas al cuadrado chiquito y lo abrimos.

En otra ocasión, ya a fin de año, un niño lleva un folleto sobre prevención de caries que ha encontrado en un tacho de basura y le pide a la maestra que lo lea. La docente hace una lectura rápida del folleto antes de leerlo a los niños pero, al advertir que el léxico es bastante complejo, lee el título: "Prevención es el objetivo: cómo evitar las caries" y promueve un intercambio sobre el tema de las caries, que ya había sido tratado luego de que un nene relató la visita al dentista. Asimismo les recuerda a los niños el significado de "prevenir" que había sido planteado al hablar de las vacunas. Al activar estas experiencias, la maestra puede referir los nuevos términos a

conceptos ya conocidos, como se observa en el siguiente registro:

Maestra: (Señalando en el primer subtítulo los signos de interrogación) —¿Qué son estos signos?

Niño 1: —Una pregunta.

Maestra: —Sí, dice: “¿Qué son las caries?”

Niño 2: —Que si vos comés muchos caramelos y muchas golosinas, vienen unos bichitos, porque la golosina tiene azúcar.

Niño 3: —Hacen más grande la casita.

Niño 4: —Cuando vienen los bichitos, se comen los dientes; a mí me pasó.

Maestra: —Hay que lavarse los dientes después de comer golosinas y después de las comidas. Acá hay una muela (*mostrando una ilustración del folleto*); éstas son las raíces y acá empieza la caries. ¿Qué pasa si a la caries no la tratamos?

Niño 2: —Empieza a crecer la casita, los bichitos y se come toda la muela.

Maestra: —Sí, pero para que no haya que sacarla ¿cómo se pueden conservar sanos los dientes?

Niño 5: —Lavándose los dientes; hay que mirarse al espejo a ver si tenés todos los dientes sanos.

Maestra: —¿Cómo nos damos cuenta?

Niño 5: —Si tenés manchitas, hay que ir al dentista.

Maestra: —¿Cuántos dientes tenemos?

Niño 6: —No sé, si no lo veo.

Niño 7: Tenemos 23 dientes: yo los conté con la lengua y los dientes que se me cayeron los tuve que hacer por el aire.

Maestra: (Continúa la lectura) —“Prevención: mantener una perfecta higiene...” es lo que ustedes dijeron, tener los dientes limpios... “Visitar periódicamente al dentista, usar flúor” (Señalando los tres puntos de la prevención que están escritos en negrita) ¿Estas palabras qué tienen de diferente?

Niño 6: —Son más negras.

Maestra: —Sí, es para resaltar que dice algo muy importante.

Niño 4: (Mirando la ilustración) —Después explica cómo se limpian los dientes.

Niño 8: —Con el cepillo.

Maestra: —Con el cepillo y el hilo dental ¿qué pasa con los

alimentos?

Niño 4: (Mirando la ilustración de golosinas atravesadas por líneas rojas) —¡Prohibidas las golosinas!

Maestra: Sí, dice: “No hay que comer golosinas entre las comidas”.

Niño 6: Prohibido comer golosinas antes de las comidas. Hay que comer leche, huevos, pescado, frutas y ahí terminamos.

Es importante señalar que la maestra lee el folleto en una forma diferente a la utilizada en la lectura de cuentos. Mientras que al leer un cuento la maestra no interrumpe la lectura y la participación de los niños se produce una vez finalizada ésta, en el caso del folleto la maestra introduce los tópicos a través de la lectura de los subtítulos; promueve un intercambio sobre éstos y lee algunos fragmentos que resumen la idea principal tratada. La participación de los niños es muy activa al ir intercalando comentarios entre la lectura de fragmentos. De esta forma la maestra está respondiendo a las exigencias de un texto de difícil comprensión para los niños, que requiere poner en juego estrategias de jerarquización de la información y conocimiento de un léxico complejo.

Al no dominar los niños esas estrategias de comprensión, la maestra hace por ellos lo que aún no pueden hacer solos, esto es, extraer las ideas principales y relacionar el significado de los nuevos términos con otros de su experiencia diaria. Es este otro ejemplo de una forma de intervención de la maestra que responde a la idea de **andamiaje**, una intervención que va por delante del desarrollo del niño teniendo en cuenta su potencialidad.

Cuentos

El trabajo con discurso narrativo se realizó en una variedad de situaciones que comprendieron la lectura de cuentos hecha por la maestra, el escuchar cuentos grabados en forma grupal e individual, el relato de cuentos hecho por los niños, la lectura de un cuento cuando el niño hace que “lee”, el completamiento de un cuento, cambio de final, armado de cuentos a partir de imágenes, invención y dictado de cuentos.

Durante la primera mitad del año las situaciones de trabajo con discurso narrativo se centraron en las lecturas repetidas de cuentos realizadas por la maestra. El privilegiar en un principio estas actividades, de las que el niño participa principalmente como oyente y, luego de la lectura, como relator y recreador del cuento escuchado con sus compañeros, sobre otras situaciones como la invención de cuentos, se debió a la observación de las dificultades que tenían los niños para producir narraciones. Es por ello que no se los ponía en situaciones que les demandaran hacer uso de estrategias narrativas y de un conocimiento de la organización global de la información (esquema narrativo) que estaban en vías de adquirir —según se desprendía de sus producciones— sin el apoyo de un adulto.

A través de las lecturas repetidas de cuentos y del recuento posterior, realizado con la colaboración de la maestra que les proporcionaba el andamiaje adecuado para que pudieran organizar su discurso, se buscaba precisamente que los niños desarrollaran esquema narrativo y estrategias discursivas en un contexto que, al no exigirles más allá de sus posibilidades, les daba confianza en su expresión. Cuando los niños alcanzaron un mejor nivel de desempeño y mayor seguridad en el recuento de un cuento escuchado, situación en la que el niño contaba con la colaboración del docente y, como referencia, un texto escrito bien estructurado, se incorporaron otras situaciones como inventar cuentos a través de imágenes, cambiar el final de un cuento, contar y dictar cuentos inventados.

En esta progresión, el niño tiene una participación cada vez mayor tanto en la organización del discurso como en la ideación del contenido del relato. Cuando los niños recuentan un cuento escuchado, lo hacen teniendo como referencia un texto en el que está ya dado tanto el contenido como su organización en un discurso. Mientras que en las otras situaciones en las que el niño inventa, debe elaborar una representación mental del contenido a partir de la cual producir su discurso, poniendo en juego sus propios recursos narrativos. Esta tarea es sumamente compleja para algunos niños que no tienen experiencias con cuentos. De ahí la importancia de una intervención docente eficaz, que dé apoyo a la organización del discurso, ya que esta competencia no se adquiere sin mediación del adulto. En este sentido, la reconstrucción de un cuento en colaboración, luego de la lectura, es una situación óptima

para que el docente dé apoyo al desarrollo lingüístico, ya que tiene como referencia una historia conocida por todos.

La maestra, antes de comenzar la lectura de un cuento, leía el título, lo escribía en el pizarrón, invitaba a los niños a leerlo con ella y les mostraba las ilustraciones del libro. Asimismo, promovía un intercambio —apoyándose en el título o en las ilustraciones— a través del cual activaba conocimientos de los niños sobre aspectos tratados en el cuento e introducía vocabulario y otros conocimientos que podrían no tener y eran necesarios para la comprensión del texto. En el siguiente fragmento de intercambio se pueden observar estas estrategias del docente. La maestra ha presentado el primer Cuento de la Sala, el cuento de Leo, y genera el intercambio a partir de la ilustración de la tapa:

Maestra: —¿Cómo se llama esto que tiene en la punta el hilo de la caña de pescar?

Niño 1: —Un anzuelo.

Niño 2: —Comida.

Maestra: —Sí, un anzuelo; entonces tenemos una línea y un anzuelo para pescar.

Niño 3: —¿Qué es el anzuelo?

Maestra: —Es como un alfiler en forma de "u" donde se pone la comida para el pescado. (*Dibuja un anzuelo en el pizarrón.*)

Niño 1: —Y el pescado.

Maestra: —¿Qué pescaste Leo?

Leo: (*No se entiende.*)

Maestra: —¿Puede ser un bagre?

Leo: —Sí.

Maestra: —Bueno, entonces está Leo, con la caña de pescar, la línea con el anzuelo y el bagre. Y acá en el tarrito ¿qué hay?

Niño 2: —Los pescaditos.

Niño 1: —Ahí están las víboras.

Maestra: —¿Se usan víboras para pescar?

Niño 4: —No, las lombrices.

Maestra: —Sí, las lombrices son como viboritas marrones que viven adentro de la tierra.

Niño 1: —Sí, yo encontré una en un agujerito...

Niño 4: —Y les gustan a los pescados...

En este intercambio anterior a la lectura, la maestra va elaborando junto con los niños el contexto conceptual de las palabras, que ellos pueden no conocer: anzuelo, lombriz, bagre. Ese conocimiento general o marco conceptual del que forman parte las palabras le permitirá al niño comprender el texto en el que esas palabras aparecen. Los nuevos conceptos no se aprenden si se presentan aislados de otros con los que están relacionados.

Luego de la lectura de un cuento, la maestra conduce el intercambio de manera tal de realizar entre todos una reconstrucción del mismo. En los primeros relatos, las intervenciones de la maestra son muy frecuentes y realiza muchas preguntas para tratar de ordenar y organizar el relato de los niños. Sus intervenciones apuntan principalmente a los componentes estructurales del cuento, para mantener el hilo temporal de la acción, recuperar la organización global de la historia y promover el desarrollo de la superestructura narrativa.

En el siguiente registro se presenta un fragmento de intercambio posterior a la lectura del cuento "La casita de madera y el castillo de hielo" del libro *Todas las Voces*.

Maestra: —¿Quién quiere empezar a contar?

Niño 1: —Yo, quería hacer una casa de hielo y no podía porque el sol salió y después no estaba más.

Maestra: —Ah, la zorra. Había un conejo y una zorra en el bosque. ¿Qué pasó cuando llegó el invierno?

Niño 2: —La coneja estaba construyendo una casa de madera.

Maestra: —Sí, cuando llegó el invierno y sintió frío, el conejo decidió construir una casa. ¿Y la zorra?

Niño 3: —Quería hacer una.

Niño 1: —La zorra quería hacer una casita de hielo para que la casa de ella fuera más linda.

Maestra: —¿Y qué pasó después?

Niño 1: —Vino el sol y se derritió el hielo del castillo de la zorra.

Maestra: —Sí, cuando llegó el verano vino el sol y derritió el hielo. ¿Y entonces?

Niño 4: —Después se quedó sentada en una silla y dibujando la misma casa.

Maestra: —Sí, la zorra se quedó sin casa sentada en una silla...

Niño 4: —Después la dibujó en la tierra.

Maestra: —Sí, ¿qué pensaba la zorra?

Niño 1: —Que quería tener una casa de madera.

Maestra: —Y sentada en una silla, la zorra pensaba en la casa de madera y la dibujaba en la tierra.

A medida que avanza el año, los niños dan muestras de ir alcanzando un mayor dominio del uso de los medios lingüísticos necesarios para producir discurso narrativo, así como un conocimiento de la superestructura narrativa. Este hecho que les permite tener una participación más activa e independiente de las intervenciones de la maestra. Son los mismos niños los que hacen avanzar el relato proporcionando nueva información, a través de aportes sucesivos de diferentes niños.

Como se observa en el siguiente registro, el niño abre el relato con una fórmula de ficción y construye un buen comienzo narrativo, presentando a la protagonista del cuento y la situación inicial que da lugar a la historia. La maestra interviene, cuando es necesario, para integrar la información proporcionada por los niños y precisar algunos aspectos. Dado el óptimo desempeño de los niños en cuanto a mantener el hilo temporal de los eventos del cuento, las intervenciones de la maestra apuntan principalmente a cohesionar el texto que están construyendo entre todos. Es interesante señalar que los niños ponen de manifiesto su acercamiento a un estilo del lenguaje escrito en el uso, por ejemplo de estilo indirecto —de voz pasiva— que no son frecuentes en el estilo de lenguaje oral. Cuando un niño recrea el texto original, con una interpretación que podría deberse a su conocimiento de otra versión de *La Bella Durmiente*, o a su propia invención, la maestra se interesa por el aporte del niño señalando que, aunque no está en el texto, podría haber sido así en el mundo de ficción que están recreando:

Maestra: —Jonathan nos quiere contar el cuento de la princesita, de *La Bella Durmiente*; a ver, contáanos ¿cómo empezaba?

Jony: —Había una vez una niñita que estaba recién nacida, y todos se unieron para festejar una fiesta, y había una que era, ¿qué era? una viejita.

Maestra: —¿A quiénes querían invitar los papás de la princesita?

Jony: A las jaras, a las tres jaras.

Maestra: —¿Se acuerdan cuántas hadas había?

Jony: —Eran tres.

Erika: —Eran diez.

Marce: —Cuatro.

Maestra: —Eran muchas, eran trece pero ¿qué pasaba? A ver si Jony puede seguir el cuento, eran trece hadas...

Jony: —Y había una que no había sido invitada.

Maestra: —¿Te acordás por qué?

Jony: —Sí, porque le faltaban platos.

Maestra: —¿Cuántos platos le faltaban?

Jony: —Había doce.

Maestra: —Había doce, entonces le faltaba uno ¿no es cierto?

Jony: —De oro.

Maestra: —Tenés razón había doce platos de oro...

Jony: —Esa hada quiso ir a la fiesta.

Rocio: —Pero estaba furiosa porque no la invitaron, entonces fue...

Maestra: —A ver cómo sigue...

Jony: —Fue y después le dijo que cuando cumpla quince años se va a pinchar con una aguja, y va a estar todo el palacio dormido.

Maestra: —¿Pero el hada sabía que iba a dormir a todo el palacio? Pero, escucháme una cosa, esperá ¿por qué el hada —que no estaba invitada, y que Rocio dijo que estaba furiosa— quería que la princesa se durmiera? ¿Quién se acuerda?

Vero: —Que muera.

Maestra: —Ahí está, la princesa cuando cumpliera quince, ¿qué iba a pasar?

Martín: —Que la pinche.

Maestra: —Sí, se iba a pinchar con una aguja, ¿y qué le iba a pasar?

Jony: —Lo que dijo Vero.

Maestra: —¿Qué iba a pasar, Vero?

Vero: —Iba a morirse.

Maestra: —Se iba a morir, pero en ese momento, ¿quién faltaba que diera el don?

Jony: —Un hada.

Maestra: —¿Y qué dijo esa hada?

Vero: —Cuando cumpliera los años, no se pinchará el dedo, caerá en un sueño.

Maestra: —¿Y qué pasó? Cumplió los quince años...

Jony: Y se pinchó.

Vero: —Buscó un cuartito y después se pinchó el dedo; había una anciana.

Maestra: —¿Cómo la encontró?

David: —La quería ayudar.

Maestra: —¿Te parece que la quería ayudar?

David: —No, le quería pinchar.

Maestra: —¿Y en el cuento?

David: —Esa señora que estaba furiosa se disfrazó de ancianita.

Maestra: —¿Te parece que puede ser así? ¿Decía eso? No, pero a David se le ocurrió que esa anciana puede haber sido el hada que no había sido invitada. ¿Y entonces qué pasó? La princesita buscando, buscando, curioseando por todo el palacio, entró a un cuartito, como dice Vero, y se encontró con la ancianita, ¿y qué pasó?

Vero: —Se pinchó el dedo y cayó en un sueño.

Jony: —Todos se durmieron.

Vero: —Los caballos y los perros, las palomas y los leones se durmieron todos y el palacio fue creciendo con muchas plantas.

Maestra: —El bosque fue creciendo hasta que... ¿qué pasó con el palacio?

Jony: —Hasta que lo tapó.

Vero: —Se llenaron de hojas.

Maestra: —Se llenó de hojas y el bosque tapó el palacio...

Vero: —Y después vino el príncipe y la besó, ah, y se despertó.

Maestra: —Un príncipe descubrió el palacio, a la princesa y...

Jony: —La besó.

Maestra: —¿Por qué la besó?

Jony: —Porque era tan linda que él no se iba a imaginar.

Maestra: —¿Y cuando la vio tan linda?

Jony: —La besó.

Maestra: —¿Y qué pasó?

Jony: —Se despertó todo el mundo.

Maestra: —¿Y qué pasó entonces con la Bella Durmiente y el Príncipe?

Todos: —Se casaron y vivieron felices.

Jony: —Y comieron perdices y a nosotros no nos convidaron porque nosotros no quisimos.

Maestra: —¿Pero así rima? ¿Cómo era?

Rocio: —Porque yo no quise.

Maestra: —Vivieron felices y comieron perdices y a mí...

Todos: —No me dieron porque yo no quise.

En los tres últimos meses del año, el trabajo con discurso narrativo no se limita al relato de cuentos leídos, sino que la maestra da también lugar a situaciones de invención de cuentos a partir de imágenes y dictado a la maestra de cuentos inventados por los niños. En la primera situación en que los chicos inventan un cuento a partir de una imagen, la maestra interactúa con el niño para hacer el relato más explícito e integrar la información en fragmentos cohesivos. Al no conocer el cuento, porque el nene lo está inventando, la maestra recurre a una estrategia de enunciados cooperativos, que consiste en adelantarse a lo que el chico puede querer decir, cuando éste interrumpe su relato, para alentarle a que continúe, ofreciéndole una opción que puede tomar o rechazar. De hecho, como se ve en el registro siguiente, cuando esa opción no coincide con la idea del niño, éste la descarta y continúa su relato. Esta respuesta del niño nos indica que las intervenciones de la maestra no interfieren en la ideación del cuento.

Por el contrario, al repetir e integrar lo que el niño va diciendo, contribuye a hacer avanzar la historia, porque mantiene presente en la memoria del niño los eventos que acaba de narrar, y que deben dar lugar a los eventos siguientes. Por otra parte, la maestra asume un rol secundario ante el niño, al no cuestionar el contenido del cuento y confirmar su autoría. Es evidente la seguridad e independencia con que procede el niño, quien sin dudar desecha de plano las sugerencias de la maestra, reafirmando su rol de creador del cuento. Esta seguridad que los niños han alcanzado resulta sin duda de la actitud constante de respeto e interés del docente por lo que el niño hace o dice, y del mayor

espacio que, progresivamente, le va dando para un desempeño independiente.

En estas situaciones, así como en el dictado de cuentos a la maestra para que los escriba, los niños demuestran haber internalizado el esquema de cuento. Lo ponen en uso en la producción de narrativas bien estructuradas y logran el dominio de otras estrategias narrativas. En efecto, como se puede observar en el siguiente registro, el niño construye un relato en el que la secuencia de los eventos sigue el orden temporal de la historia, y en el que están presentes todos los componentes estructurales de una narrativa bien formada.

Comienza el relato presentando al protagonista, el sapo, y hace referencia al medio físico (Escena) y al evento (evento inicial), que desencadena la historia al introducir un cambio en la vida del sapo: *Había un cazador que quería matar a todos los sapos...* Ese evento da lugar a la respuesta del sapo, que no está explicitada en un principio, quien quiere salvar a los sapos y prevenirlos del peligro. El cuento tiene dos episodios diferenciados por los dos subobjetivos que se plantea el protagonista: en el primero, avisar del peligro a los demás sapos, y en el segundo, matar a los cazadores. El primer intento del sapo se ve frustrado, la consecuencia de este intento es que no logra su objetivo porque los sapos no le creen. El protagonista realiza un nuevo intento a través de su mamá y logra su objetivo. La consecuencia es que todos los sapos le creen y se refugian en sus casas. En el segundo episodio de este cuento, el sapo toma un arma (intento) y mata a los cazadores (consecuencia) y los demás sapos agradecidos le regalan un revólver (reacción). El niño recurre a tiempos verbales narrativos, al pretérito simple para marcar las acciones que hacen avanzar el relato (corrió, avisó, creyeron, fue, dijo, tocó, mató, regalaron) y pretérito imperfecto para las que funcionan como fondo (vivía, había, estaba).

Maestra: —Luis ¿cuál tarjeta elegís? El sapo, bárbaro. Luis va a inventar un cuento sobre el sapo ¿sí? El personaje principal va a ser el sapo.

Luis: —Había una vez un sapo que vivía en el agua, y después había un cazador que quería matar a todos los sapos. Entonces después, no me acuerdo.

Maestra: —El sapo vivía en el agua y se enteró que había un cazador, que quería matar a todos los sapos.

Luis: —Sí, y después el sapo corrió por el agua y se subió a la arena.

Maestra: —¿Salió del agua?

Luis: —Y se fue a la arena.

Maestra: —¿Cómo hicieron todos los sapos para enterarse de que había un cazador, que quería matarlos a todos?

Luis: —No, no todos se enteraron, él solo se enteró.

Maestra: —Ah, él solo se enteró ¿y cómo se enteró?

Luis: —Porque había un revólver arriba...

Maestra: —¿Arriba de dónde?

Luis: —De la tierra, estaba en el agua.

Maestra: —O sea que desde el agua el sapo vio que sobre la tierra, en la orilla había...

Luis: —Un cazador.

Maestra: —Un cazador, ¿con revólver? ¿Y él se imaginó que iba a matarlos a ellos?

Luis: —Sí, y los iba a matar.

Maestra: —Ah, era verdad entonces ¿y no les avisó a sus amiguitos?

Luis: —Sí, les avisó, pero no le creyeron.

Maestra: —¿Y entonces?

Luis: —Y entonces después fue a la casa de su mamá y le dijo que le mande a todos los sapos y le creyeron, y ella siempre le creía, le iba a creer y llamó a todos los sapos. Entonces después él fue y le creyeron.

Maestra: —Pobre sapito, ¿nadie le creía a él? Pero qué buena idea tuvo este sapo, como a él no le creían fue y le contó a su mamá porque él sabía que a la mamá sí le iban a creer, ¿cierto? Y cuando la mamá le contó a los otros sapos, ¿los otros sapos le creyeron a la mamá?

Luis: —Entonces los otros sapos fueron a ver con este sapito y después le creyeron. Y se fueron a su casa y como había un revólver tirado este sapo lo tocó y los mató.

Maestra: —¿A quién?

Luis: —A los señores, y después todos cayeron al agua.

Maestra: —¿Quiénes cayeron al agua?

Luis: —Los señores.

Maestra: —Los señores se cayeron al agua, pero ¿estaban muertos o estaban lastimados?

Luis: —Tenían rasguñones, heridas y todas esas cosas.

Maestra: —Ah, ¿se iban a curar?

Luis: —No, nunca se iban a curar; quedaron en el agua para siempre.

Maestra: —Pero se transformaron en sapos también, o en peces.

Luis: —En ninguna de las dos cosas, quedaron muertos.

Maestra: —Los mataron entonces. Pero ¿y los sapitos? ¿qué hicieron después?

Luis: —Los sapitos vivieron felices y todos un día, cuando fue el cumpleaños del sapo, después lo llevaron, fueron al cumpleaños y le regalaron un revólver gigante.

Maestra: —¿Y así terminó?

Luis: —Sí.

Rocío: —¿Pero estaban todos felices?

Maestra: —Pero mirá vos, así que en agradecimiento de que el sapito les había avisado le hicieron ese regalo. (*Rocío pregunta si estaban todos felices*).

Luis: —Sí.

Los avances de los niños en la producción de discurso narrativo se hacen evidentes si comparamos el relato que un mismo niño realiza de una experiencia personal a principio de año, con el relato de un cuento a fin de año. Cabe señalar que este niño se negó a relatar un cuento porque dijo no conocer ninguno y se le pidió entonces que contara algo que le había pasado.

UN RELATO AL COMIENZO DEL AÑO

Niño: —Tengo un auto. Mi papá manejó y el bebé también fue, mi mamá y yo.

Maestra: —¿Paseaban?

Niño: —Sí

Maestra: —¿Y dónde fueron?

Niño: —En el corso, en carnaval.

Maestra: —Fueron al corso.. Y ¿qué pasó?

Niño: —Había esos cosas largos para tirar a las nenas y a mí también me tiraron.

Maestra: —Espuma. ¿Y vos también tirabas?

Niño: —Sí.

UN RELATO AL FIN DEL AÑO

Había una vez un nene que se llamaba Dimpi Dompi y vivía con toda su familia.

Un día vino en una nave espacial y estacionó en el techo de una escuela. De pronto los nenes salieron y escucharon cómo pedía ayuda. Todos se asustaron.

Y después se fueron a sus casas corriendo, menos una nena y dos nenes que le dieron la mano y buscaron cosas para arreglar la nave de Dimpi Dompi.

La incidencia de la intervención pedagógica se evaluó también a través del análisis comparativo de los cuentos relatados por los niños que participaron de esta experiencia, con los producidos por otro grupo de niños de Jardín de la misma edad que no habían tenido un apoyo sistemático para el desarrollo de discurso narrativo. A ambos grupos de niños se les mostró un libro con una secuencia de imágenes que relata las aventuras vividas por un niño y su perro, cuando intentan recuperar al sapo que tenían, y que se había escapado. En los siguientes fragmentos de relatos se observa que el primer niño pone en juego recursos lingüísticos para construir un texto narrativo coherente y cohesivo mientras el segundo niño se limita a describir las imágenes nombrando los objetos, personajes y acciones.

Niño 1: —Había una vez un nene que vivía con un sapo y un perro. Él un día se acostó a dormir, el perro durmió en la cama y el sapo salió de la pecera y saltó de un salto. Luego el nene se despertó y vio que el sapo ya no estaba. El perro quedó triste, después el perro metió la cabeza en la pecera, el nene le quitó la pecera y fueron a buscar al sapo...

Niño 2: —Un perro, un nene, una planta, un sapito. Un perro, un frasco, un nene, dos botas, la ventana, la cama, la luna, el sapo que se escapa, el perro, el nene, el nene que está mirando el frasco, las ojotas, un banco, otro banco, el perro que tiene a upa el nene, acá lo están mirando al sapo...

Noticias

Si bien los niños estaban familiarizados con este tipo de discurso a través de los noticieros televisivos que veían con frecuencia, en la mayoría de sus hogares no se recibían ni diarios ni revistas. Sólo unos pocos niños trajeron este tipo de material cuando se decidió armar la biblioteca de la Sala. Al revisar y clasificar el material para la biblioteca, tuvo lugar la primera situación de lectura de noticias de un diario. A partir de la intervención de un niño, que mostró a los otros una foto de una carrera de caballos diciendo "éste ganó la carrera", la maestra invitó a los demás a mirar las fotos y pensar en los eventos que ilustraban. En el curso del intercambio, la maestra condujo al descubrimiento de que los diarios, al igual que los noticieros televisivos, traen noticias, información sobre lo que sucede en el país y en el mundo. Luego los niños recortaron las fotos de los diarios, las pegaron en una hoja e inventaron noticias que dictaron a la maestra.

Pocos días después, se retomó esta actividad al llevar la maestra un diario que suscitó la atención de los niños, quienes reconocieron la foto de un accidente visto el día anterior por televisión. La maestra lee el titular y promueve el siguiente intercambio:

Maestra: —¿Qué otras cosas nos cuentan los diarios?

- Niño 1:** —Si muere la gente.
Niño 2: —Para saber qué pasa al mundo, a la gente.
Niño 3: —Sobre asaltos, ladrones...
Maestra: —Ésas son noticias policiales: asaltos, gente que roba ¿qué otro tipo de noticias encontramos en el diario?
Niño 2: —Información sobre el cólera.
Niño 4: —No tomar agua de las canillas.
Maestra: —El agua que no tienen que tomar es la del pozo. Acá en la escuela tenemos cañerías ¿qué decía el diario que había que hacer?
Niño 1: —Poner gotitas de lavandina.
Maestra: —Y si no tenemos lavandina, ¿qué hacemos?
Niño 5: —Andá a comprar.
Niño 1: —No, tenés que hervirla.
Maestra: —Muy bien, y ¿de qué otra cosa habla el diario?
Niño 6: —Chistes.
Maestra: —¿Y qué más? ¿Qué se juega los domingos?
Niño 3: —Al fútbol.
Niño 7: —Carrera de caballos, de autos.
Maestra: —Todo eso se llama información sobre...
Niño 7: —Deportes.
Maestra: (Mostrando el diario y señalando la escritura) — Además de las noticias escritas, ¿qué aparece?
Niño 4: —Fotos.
Maestra: —Bueno, ¿qué les parece si nosotros recortamos fotos o dibujamos y debajo escribimos la noticia? (En la Figura 16 se presenta una muestra de esta actividad.)

Figura 16. Noticia Inventada por una niña para el Diario de la Sala (3/7/91)



"Le robaron una zapatilla al nene y vino la policía".

El trabajo con las noticias no se limitó sólo a la lectura y comentario de diarios e información general sobre sucesos y temas de actualidad. Este tipo de discurso formó parte de la vida cotidiana del aula; a través del Diario de la Sala adquieren relevancia aquellos eventos que tienen por protagonistas a los mismos niños, ya sea que los involucre a todos o a uno en particular.

En el siguiente registro se presenta el intercambio en el que la maestra propone armar el Diario de la Sala. Luego de realizado el intercambio de **Tiempo de Compartir** la maestra les recuerda a los niños que el día anterior habían estado conversando sobre los diarios y armaron noticias.

Maestra: —Bueno, vamos a armar el Diario de la Sala. Ayer estuvimos hablando sobre los diarios, ¿no es cierto? En el Diario de la Sala ¿qué les parece que vamos a poner, si es el Diario de la Sala?

Niño 1: —El Diario de Sala 5.

Maestra: —Sí, va a ser el Diario de Sala 5 pero, ¿qué vamos a poner?

Niño 2: —Cosas importantes, noticias.

Maestra: —Cosas importantes que pasan, ¿dónde?

Niño 1: —En la televisión.

Maestra: —¿En la televisión? Si es el diario de nuestra sala.

Niño 3: —Sí, pero las primeras cosas pasaron en los diarios.

Niño 4: —En el mundo, por Telefe noticias.

Maestra: —Por el noticiero; sí, es verdad nos enteramos de todas las noticias por el diario, los noticieros, las revistas. Pero lo que yo les estoy preguntando es otra cosa. Éste es el Diario de Sala 5. Entonces, ¿qué noticias vamos a poner en este diario? Si es el Diario de la Sala ¿noticias de quiénes?

Niño 1: —De los papás.

Maestra: —Pueden ser noticias de los papás.

Niño 5: —De las mamás que se pelean con los papás.

Maestra: —¿Qué? ¿Los papás se pelean?

Niño 5: —De miedo, porque yo vi en el noticiero que una señora le pegó con un ladrillo.

Maestra: —¡Ah! Pero esa no fue tu mamá, vamos a poner noticias que les pasan a ustedes, ¿sí? Cosas que ustedes tengan ganas de contarnos y que quieran que todos conozcan; entonces las vamos a poner en el Diario, ¿sí? Nosotros ayer escribimos una noticia, ¿vamos a leerla? ¿qué dice el cartelito? (*El cartel con la noticia está sobre una plancha de telgopor, al lado del pizarrón*).

Todos: —El papá de Leo y de Daniel sabe cocinar.

Maestra: —Esta es la noticia que nos contó Leo en **Tiempo de Compartir** y que escribimos en este cartel. ¿Qué les parece si llamamos a nuestro diario "Noti-Sala"?

La maestra conduce el intercambio, dejando en claro que el Diario de la Sala es para compartir experiencias propias de los chicos. Aunque, en otra ocasión, también les propone:

Maestra: —Ahora vamos a hacer lo siguiente: yo voy a elegir cualquiera de las noticias de ayer y la vamos a comentar entre todos, por ejemplo Martín escribió una noticia (en realidad él la dibujó y después me pidió a mí que la escribiera); acá lo que nos cuenta es que: "Entraron ladrones en una casa"... ¿Por qué no nos ampliás la información Martín? ¿Qué pasó?

Martín: —Se robaron cartas.

Maestra: —Los ladrones entraron a la casa y robaron cartas, ¿de quienes?

Martín: —De los señores.

Maestra: —De los dueños de casa. ¿Qué tipo de cartas eran?

Martín: —Que vivía solo.

Maestra: —El dueño de la casa vivía solo y ¿qué cartas eran?

Martín: —Tenía una espada, un dibujo.

Maestra: —Eran cartas para jugar, ¿por qué los ladrones entraron y robaron las cartas?

Martín: —Querían las cartas.

Maestra: —Sí, pero ¿para qué querían las cartas?

Martín: —Querían jugar ellos.

Maestra: —Los ladrones querían jugar a las cartas y entraron a robar ¿y qué más pasó?

Martín: —Con una pistola.

Maestra: —¿El dueño de casa? ¿No llegó la policía antes?

Martín: —Que le pusieron la pistola y lo mataron, la policía.

Maestra: —¿Los ladrones tenían una pistola y mataron al dueño de casa?

Martín: —No, la policía.

Maestra: —Ah, entonces llegó la policía y cuando llegó la policía ¿qué pasó?

Martín: —No lo mató, lo llevó a la cárcel.

Maestra: —Y al dueño de casa ¿qué le pasó?

Martín: —No está muerto, a buscar.

Maestra: —Ah, lo fueron a buscar ¿en ambulancia?

Martín: —Sí.

Maestra: —¿Qué tipo de noticia es ésta? ¿Noticia deportiva?

Adrián: —No, policial.

Maestra: —Noticia policial, muy bien; ahora vamos a buscar

otra noticia que es la de Adrián; ustedes ven el dibujo, ¿de qué se trata?

Todos: —De un auto.

Maestra: —Vamos a leer lo que escribió Adrián: “Ganó un auto de carrera”. Esta noticia ¿de qué es?

Todos: —De deportes.

Maestra: —Es una noticia deportiva. Vamos a buscar otra. Ésta es de David, ¿qué es?

David: —Un chiste.

Maestra: —Es un chiste; en todos los diarios hay chistes, en nuestro Diario también.

Como puede observarse, la maestra retoma el tema de las noticias trabajado el día anterior y arma el primer Diario de la Sala con las noticias y chistes inventados por los mismos niños.

Los niños dan muestras de comprender el valor de este registro escrito al invitar a leer o “leer” ellos mismos la noticia del día a todos los que visitan la Sala: directora, asistentes, padres y otros maestros. El Diario de la Sala no sólo dio lugar a acciones de lectura que promueven distintos tipos de conocimientos sobre palabras, letras, aspectos notacionales y organización del discurso, sino que contribuyó también a afianzar a los niños en su rol de lectores, ante sus compañeros, padres y miembros de la institución escolar. Generalmente, la noticia del día resumía la experiencia relatada por el protagonista de **Tiempo de Compartir**, aunque a menudo se incorporaba en forma de noticia alguna actividad grupal especialmente relevante como, por ejemplo: “Fuimos al SuperCoop”. En su mayoría, las noticias del Diario Mural constituían oraciones que sintetizaban el tópico o tema central de la experiencia. Por lo que en el proceso de elaboración de la noticia, que se realizaba entre todos, la maestra promovía el desarrollo de estrategias fundamentales para la lectura activa como lo son las implicadas en formular la idea principal de un texto o fragmento de texto.

En el siguiente registro se puede observar cómo una experiencia vivida por una niña y relatada en **Tiempo de Compartir** da lugar a la noticia del día.

Mariana comienza su relato contando todo lo que hizo antes de salir de su casa para ir a la escuela: vestirse, tomar el desayuno

y ayudar a su hermano menor, que también concurre al Jardín.

Mariana: —Y después vinimos al Jardín y antes de llegar nosotros subimos al subte y lo manejamos.

Sergio: —¿Qué es un subte?

Agustín: —Un tren, ésos que andan por debajo del piso.

Maestra: —Porque son subterráneos, van por abajo, por los túneles, ¿y a qué vagón subiste para poder manejarlo?

Mariana: —Subí, acá había...

Agustín: —Al primero.

Maestra: —¿Fuiste al primero?

Mariana: —Sí, y acá había una cosa. Y acá había una silla y un banquito, y Jorge se sentó y yo me quedé al lado de la silla y después, cuando llegó a una estación de color verde, nosotros abrimos la puerta, apretamos fuerte y se abrió.

Maestra: —Y abrieron las puertas de todos los vagones del subte. Entonces, ¿cuál les parece que puede ser la noticia para nuestra *Notisala*?

Jony: —Que Mariana manejó al subterráneo.

Maestra: —Que Mariana manejó un subterráneo, ¿y cómo lo escribimos? Con forma de noticia tiene que ser: *Notisala informa que...*

Agus: —Nuevediarlo las dos caras de la verdad.

Maestra: —Pero este diario no es de la televisión, no es un noticiero, es un diario. ¿Cómo podemos poner? ¿Cómo lo escribimos?

Jony: —Mariana manejó el subterráneo.

Maestra: —¿Qué tengo que escribir primero?

Agus: —La de mamá.

Maestra: —María.

Agus: —A la i hacéle el palito.

Maestra: —El puntito a la i.

Jony: —Manejó el subterráneo.

Maestra: —Bueno, me lo dictan.

(Los chicos tratan de hacerlo hablando como Dimpi.)

Agus: —Informó Nuevediarlo, las dos caras de la verdad.

Maestra: —¿Y acá quién informó?

Jony: —Informó *Notisala*.

Se producen muchas otras situaciones en las que un evento inesperado, por ejemplo un corte de luz en la escuela, genera una noticia para la *Notisala*. El siguiente registro ilustra la situación:

Maestra: —¿Alguien sabe por qué no hay luz en la escuela?

Vero: —Sí, porque se cortó la luz.

Maestra: —¿Pero por qué se cortó la luz?

Luis: —Porque cortaron un cable.

Jony: —Y yo digo que hubo, que algún foco ha estado prendido, ha explotado y ha habido un incendio.

Maestra: —¿Dónde fue el incendio?

Mariana: —Allá en Vialidad.

Sergio: —Yo lo vi por la tele.

Maestra: —Entonces se cortó la luz en la escuela porque dice Jony que explotó un foco, hizo un cortocircuito en las oficinas de Vialidad. Explotó un foco por cortocircuito y entonces...

Marce: —En todas las casas se cortó la luz.

Maestra: —Al haber un cortocircuito en Vialidad, cortaron la luz y cortaron en toda la zona. Ahora vos, Sergio, que lo viste por televisión ¿qué pasó?

Sergio: —Había un incendio.

Maestra: —¿Y qué pasó?

Sergio: —Había un hombre que quería bajarse porque había fuego.

Maestra: —Había un señor que estaba pidiendo socorro porque quería salir porque había fuego ¿y pudo bajar ese señor?

Sergio: —Bajó por la ventana y después lo salvaron los bomberos, lo vi por la televisión.

Maestra: —¿En dónde lo viste, en un programa de dibujitos?

Sergio: —No, es noticia.

Maestra: —Ah, por ser información, noticia, lo viste en el noticiero. ¿No dijeron nada más o pasaron imágenes también?

Erika: —Pasaron imágenes también y hablaron.

Maestra: —Comentaron la noticia.

Jony: —Y había una señora que la rescataron, y cuando la sacaron los bomberos tosían.

Maestra: —¿Por qué?

David: —Por el humo.

Agus: —Saltó por la ventana.

Maestra: —¿Cómo hizo para saltar?

Vero: —No, porque había una escalera.

Maestra: —Ah, le acercaron la escalera del carro de los bomberos, que es larga, y al final ¿pudieron apagar el incendio?

Todos: —Sí, con el agua.

Maestra: —Con el agua, con las mangueras.

Agus: —*Notisala* informa ¡Gran incendio en Vialidad!

Maestra: —¿Qué les parece si escribimos esta noticia?

Erika: —Hubo un fuego en Vialidad.

Maestra: —Se incendió el edificio de Vialidad.

Jony: —Un cortocircuito.

David: —Se cortó la luz.

Maestra: —Por un cortocircuito que dejó sin luz a toda la zona.

La maestra escribe la noticia que le dictan los niños.

Durante la primera mitad del año, la maestra escribía las noticias resultantes de intercambios orales del que participaban todos. La docente intervenía reestructurando, para organizar el discurso, como se observa en el registro anterior. A medida que los niños fueron adquiriendo confianza en su escritura y dominio del formato dado a la información, tuvieron una participación más activa tanto en el armado como en la escritura de la noticia.

En la Figura 17 se reproduce una noticia que un niño escribió espontáneamente para el Diario de la Sala.

Figura 17. Noticia escrita por un niño espontáneamente para el Diario de Sala.

AGUSTIN
TIENE
RUBEOLA

Palabras y letras

Durante la primera mitad del año se trabajó con palabras y letras en diversas situaciones en las que los niños decían, por ejemplo, otras palabras que empezaban igual que el día y la maestra las escribía en el pizarrón. Reagrupaban los nombres por la letra/sonido inicial, preguntaban por determinadas letras y la maestra las señalaba en palabras o las escribía. En la segunda mitad del año se realizaron acciones específicas con palabras y letras. La maestra primero presentaba, en el curso de una actividad, carteles grandes con palabras referidas al tema de esa actividad y luego, les daba a cada niño esas palabras escritas en tarjetas. Durante el desarrollo de la unidad "Como cuidamos nuestro cuerpo", la maestra introdujo las primeras palabras escritas en tarjetas. Luego de dibujar el contorno de la figura humana en un papel afiche grande —que se realizó delineando con un marcador grueso la figura de uno de los niños acostado sobre el papel— la maestra les presentó dos carteles grandes con las palabras "pie" y "mano".

El dibujo de la silueta generó un interesante intercambio con gran participación de los niños, sobre el cuerpo, su cuidado y crecimiento. Sobre este dibujo los niños colocaron los carteles, luego de leerlos entre todos para saber qué partes nombraban. En días posteriores se fueron agregando otros carteles que se utilizaron en distintas situaciones de juego y lectura. Así, por ejemplo, la maestra agrupó los carteles en dos pilas e iba sacando un cartel de cada una. Los mostraba a los niños, éstos los leían y, en parejas ya formadas, debían juntar las dos partes del cuerpo nombradas por esos carteles, sosteniéndolos entre esas partes. El juego consistía en mantener los carteles y no dejarlos caer.

Otro juego que entusiasmó mucho a los nenes fue colocar los carteles sobre compañeros acostados en el piso. Todos colaboraban en la lectura y correcta colocación del cartel. La maestra preparó sobres que contenían tarjetas con las palabras que habían ya conocido en los carteles para todos los niños. Luego les entregó estos sobres junto con un dibujo de una silueta humana para recortar. A medida que les mostraba un cartel grande y lo leían —por ej., "mano"— los niños, sentados en ronda y con la silueta en el piso, iban buscando esas palabras entre sus tarjetas y colocándolas sobre la silueta. Luego la recortaron y escribieron o copiaron las palabras que elegían. Utilizaron también estas siluetas para completarlas, pintarlas y escribir lo que deseaban. Las tarjetas con las partes de la cara —ojos, nariz, boca, orejas— fueron introducidas a través de una adivinanza breve, que la docente escribió en el pizarrón y en la que estas palabras aparecían. Luego de leer la adivinanza, buscaron y marcaron en el texto dichas palabras. Al recibir tarjetas individuales, los niños las leían mientras la maestra las escribía en el pizarrón en forma de lista. Una vez que las cuatro palabras estuvieron escritas, un niño dibujó una cara al lado de la lista y con flechas unieron las palabras a las partes correspondientes.

Con motivo de la preparación de la huerta, los niños incorporaron nuevas palabras a su sobre de tarjetas: agua, sol, tierra, semilla. Las actividades realizadas con estas tarjetas ya han sido descritas. Debido a que las semillas no brotaron, Viviana trajo sobres con otras semillas. Se suscitó un intercambio sobre la mejor manera de plantarlas. Los niños revisaron los pasos a seguir y espontáneamente señalaron en el afiche de la huerta las palabras que utilizar como guía

para esta actividad: "tierra", primero hay que remover la tierra... Éste es un ejemplo de cómo los niños recurren a la escritura cuya funcionalidad conocen.

Durante el último mes del año, la maestra promovió diversas situaciones de armado de palabras con tarjetas de letras (*Lectoclick*) en un pizarrón magnético.

En una de estas situaciones, coloca todas las letras en el piso y los niños las identifican, forman palabras, las buscan en su nombre. Algunos niños quieren armar sus nombres, y los demás colaboran segmentando y prolongando los sonidos hasta que encuentran las letras. Los niños tienen a diario la posibilidad de jugar con las letras porque permanecen en el pizarrón magnético al que acuden en los momentos de recreación.

Otro juego realizado con las letras consistía en el armado de palabras. Cada grupo de niños armaba una palabra en secreto, para que los otros no escucharan, y los demás grupos tenían que leerla. Los niños se entusiasman en sus esfuerzos por escribir palabras difíciles que no pudieran ser rápidamente leídas por los otros grupos. Cabe señalar que cada grupo era coordinado y apoyado por un adulto, la maestra y dos asistentes, quienes respondían a las preguntas de los niños y buscaban la participación de todos.

Mensajes y cartas

La funcionalidad de la escritura para **la comunicación a distancia** llegó a ser reconocida por los niños a través del intercambio de mensajes y cartas, producidos en respuesta a demandas reales. La maestra, al comenzar el año, leía los mensajes que enviaba a los padres en el cuaderno de comunicaciones.

Con motivo del armado de la biblioteca del aula, la maestra promueve la primera situación de escritura de un mensaje que los niños le dictan y escribe en el pizarrón y colaboran todos para estructurar su contenido. A medida que va escribiendo, la docente señala la puntuación sin hacer comentarios específicos. Realizan varias lecturas del mensaje antes de distribuir una copia para pegar en los cuadernos. En situaciones posteriores de escritura de mensajes y cartas, la maestra focaliza la atención sobre el formato de estos

textos y algunos aspectos gráficos: escribe en el pizarrón la fecha del día, la lee, los niños siguen la lectura, y leen la fecha al unísono. La maestra comenta que es el día de los ñoquis. Este comentario promueve el intercambio:

Leo: —Yo como todos los días.

Maestra: —¿Comés ñoquis todos los días 29? ¿Quién los amasa?

Leo: —Mi mamá y mi papá.

Maestra: —¿Cómo los hacen?

Leo: —Pasan la masa por el tenedor.

Maestra: —¿Para qué?

Leo: —Para que sean ñoquis.

Maestra: —¿Qué otra cosa cocina tu papá?

Leo: —Flan de frutillas, sopa de vitina, arroz con huevo y tortilla.

Maestra: —Vamos a anotar las comidas que hace el papá de Leo y, si alguna nos gusta, le pedimos que la escriba en el cuaderno de comunicación.

La maestra escribe en el pizarrón la lista de comidas y, a medida que va escribiendo, va leyendo lo que escribe. Al leer "tortilla" y "flan de frutillas" Jony dice "flan de morcilla". Al terminar de escribir, pregunta cuántas comidas sabe preparar el papá de Leo. Cuentan las comidas y les propone hacer una votación para pedirle al papá de Leo la receta ganadora. Se realiza la votación y, a medida que los niños eligen una comida, la maestra coloca un palote al lado de la comida elegida. Se hace el recuento de los votos y resulta ganador el flan de frutillas:

Maestra: —Bueno, ahora vamos a pedirle al papá de Leo la receta, ¿cómo empezamos la carta?

Niño 1: —Queremos la receta.

Maestra: —Pero ¿a quién le mandamos la carta?

Niño 2: —Al papá de Leo.

Maestra: —Bueno, ponemos primero el nombre.

Niño 2: —Sr. Echenique.

Maestra: (Comienza a escribir en el pizarrón) —Sr. Echenique, dos puntos.

Niño 3: —Queremos hacer un flan de frutillas.

Maestra: —¿Qué necesitamos?

Niño 3: —Necesitamos la receta del flan.

Maestra: —¿Podría escribirla en el cuaderno? (La maestra escribe el texto, lo lee y pregunta: ¿quién firma?)

Niño 4: —Los chicos de Sala 5.

Al día siguiente, el padre de Leo les envía la receta solicitada. La maestra la lee y les sugiere una visita al supermercado, para comprar los ingredientes necesarios y hacer en el Jardín un flan de frutillas.

En el mes de agosto, Victoria, una de las colaboradoras de esta experiencia, les envía a los niños una carta para anunciarles que ha tenido una beba y que se llama Sofía. La lectura de esta carta da lugar a la primera situación de escritura de un texto. Los niños deciden contestarle por escrito y días después cada uno, como “sabe”, escribe una carta. En el intercambio que tiene lugar durante la lectura de la carta de Victoria, se habla también del contenido de una futura respuesta:

Maestra: —¿Saben una cosa? Ustedes han preguntado varias veces por alguien.

Niño 1: —Por esa chica.

Niño 2: —Vicky.

Niño 3: —Victoria.

Maestra: —Victoria se enteró y ¿saben qué hizo?

Niño 4: —Mandar una cartita.

Maestra: —¿Qué cosas nos puede contar?

Niño 4: —Que el bebé está feliz.

Niño 3: —Se hace pis.

Niño 5: —¿Por qué no le mandamos nosotros una?

Maestra: —Sí, muy buena idea, le vamos a contestar. Ahora vamos a ver qué dice la carta de Victoria. Les voy a repartir una a cada uno para que ustedes la lean junto conmigo.

La maestra escribe la carta en el pizarrón; los niños siguen atentamente la lectura.

Maestra: —Queridos chicos, dos puntos, les escribo para contarles que nació mi beba. Se llama Sofía y es muy bonita. Los extraño mucho. Espero verlos pronto. Besos. (Antes de leer la firma pregunta: ¿quién firma?)

Niño 3: —Victoria.

Vuelve a leer la carta y, cuando termina, invita a los niños a hacerlo. Un niño “lee” el comienzo y la maestra termina la lectura; luego les pide que identifiquen palabras: ¿dónde dice besos? ¿dónde dice chicos? y otras preguntas: ¿quién firma? ¿cómo se llama la beba?

Maestra: —Ahora, ¿qué vamos a hacer?

Niño 2: —Escribir una carta y decirle que la queremos mucho y que traiga a la beba.

Maestra: —Dentro de unos días le vamos a contestar. Ahora vamos a pegar la carta en el cuaderno y a dibujar a la beba escribiendo su nombre, que está escrito en el pizarrón. Marce, ¿cómo te imaginás a la beba?

Marce: —Con dos colitas.

Maestra: —¿Y qué escribiste?

Marce: —Sofía, es un cartel en la pieza.

Días después le contestan a Victoria. Antes de escribir la carta, Viviana promueve un intercambio para que los niños piensen en el contenido del mensaje y cuenten a los demás lo que quieren escribir. En los textos escritos por los niños, observamos distintas formas de escritura; desde una forma convencional —inclusive en la puntuación— (Figura 18) hasta formas preconventionales: secuencias de letras que no guardan relación con los fonemas (Figura 19) y escrituras que contienen alguna correspondencia entre las letras y los fonemas de las palabras (Figura 20). Todos los niños firman sus cartas y algunos las encabezan con el nombre del destinatario y colocan los dos puntos. Independientemente de la forma de escritura del texto, todos leen a la maestra y a sus compañeros lo que han escrito, reconociendo que su texto es escritura, que tiene significado.

Figura 18. Carta a Victoria escrita por un niño en forma convencional (26/8/91)

QUE ESTEMUI FELIZ
 TODOS LOS ^{DIAZ} DIAS
 EL BEBE-LOS CHICOS ^{LA}
 QUIEREN MUCHO. Y YO TAMBIEN
 YTE EXTRA. NO MUCHO.
 GRASIAS POR LA NOTITA.
 ANDRIAN

Figura 19. Carta a Victoria escrita por un niño en forma preconvencional (secuencias de letras al azar) (28/8/91)

RMAFEVT
 MAIEERD
 RATEFD
 ARMTPO
 MARTIN

Figura 20. Carta a Victoria escrita por una niña en forma preconvencional (representa algunos fonemas) (28/8/91).

U S I O N O
 E E R M O S A O A R T A A A
 E I S A R E
 V E R O N I C A

En el siguiente registro de una situación de lectura de una carta publicada en un diario, los niños dan muestras de reconocer este tipo de textos por su formato externo, y su función comunicativa. Por otro lado, los niños manifiestan comprender la relevancia y el significado del tema planteado en la carta, así como la intención de denunciar la contaminación del medio ambiente y sus nefastas consecuencias para la vida de las especies. La maestra pide a los niños que busquen la página cien en su libro de lectura.

Maestra: —El uno, el cero y el cero (*escribe el número en el pizarrón*). Mirando nos podemos dar cuenta de qué se trata ¿qué forma tiene? ¿Es una lista?

Niño 1: —Las listas son con muchas letras.

Maestra: —¿Acá no hay muchas letras?

Niño 1: —Sí, pero tienen que ser parejitas, una debajo de la otra.

Niño 2: —Es una carta.

Niño 3: —Como las notas del cuaderno.

Maestra: —Sí, es una carta a un diario. Esta carta la escribió un papá y su hijo a un diario. ¿Qué hay en un diario?

Niño 2: —Hay noticias, hay cosas que pasan en los países.

Niño 4: —Que chocan los autos, los colectivos.

Niño 5: —Noticias sobre deportes.

Maestra: —Este papá y este nene mandaron una carta al diario porque querían que se enteraran un montón de personas. Vamos a leerla.

La maestra lee la carta, señalando que va dirigida al director del diario. Repite la lectura invitando a los niños a seguirla en su libro y a leer con ella.

Carta a un diario

Señor Director:

Mi papá y yo fuimos al río. Nos pusimos muy tristes cuando vimos en el agua botellas, bolsas de plástico, papeles y basura flotando.

Por eso pido a los habitantes de este país que cuiden los ríos, porque allí viven los peces que se enferman y les puede dar tos. Además no se puede disfrutar de los paisajes con tanta basura.

Muy enojado lo saluda atentamente.

Angelito Lozano
San Martín 220
Rosario

Niño 1: —Es una carta cortita.

Maestra: —¿Qué está diciendo?

Niño 2: —Que no pongan basura en el agua porque los peces se van a enfermar.

Maestra: —¿Qué están pidiendo a través del diario?

Niño 3: —Que cuiden los ríos.

Maestra: —¿Les parece importante?

Niño 4: —Sí, porque los peces son comida.

Niño 2: —Para la piel, para la sangre.

Maestra: —¿Qué carta le mandaríamos a un diario?

Niño 5: —Que se están muriendo en el sur las ovejitas por la ceniza.

Niño 6: —Las cenizas volcánicas.

Niño 5: —Cubren el pasto y las ovejas se mueren porque no pueden comer.

Niño 7: —Los pingüinos están todos sucios y se van a morir.
Maestra: —Sí, están cubiertos por petróleo pero la gente del lugar los ayuda.

Niño 5: —Les lavan las plumas.

Maestra: —Claro, cuando los animales y los árboles están en peligro tenemos que hacer algo para salvarlos, porque son importantes para la vida de todos.

Previo a una visita a la oficina de Correos, la maestra genera un intercambio sobre la función de esta oficina:

Maestra: —Claudia les trajo sobres, ¿para qué sirven?

Sergio: —Para mandarle cartas a mi tío Carlos.

David: —Sirve para mandar cartas a distancias largas.

Maestra: —El sobre sirve para guardar las cartas.

Rocio: —También para un concurso.

La maestra entrega un sobre a cada niño y pregunta:

Maestra: —¿Qué ponemos en el sobre?

Jony: —El nombre.

Edu: —La dirección.

Maestra: —Sí, de este lado ponemos el nombre y la dirección. Si le escribe Jony a su abuelo que vive en Mendoza...

Jony: —Adelante ponemos el nombre y la dirección de mi abuelo.

Maestra: —Y atrás, el nombre de Jonathan y la dirección para que sepan quién manda la carta. Y después ¿qué hacemos?

Adrián: —La mandamos.

Maestra: —Sí, vamos al correo y ...

Jony: —La ponemos en el buzón.

Maestra: —Mañana vamos a visitar el correo.

David: —¿Y qué carta llevamos?

Maestra: —¿Qué les parece si primero vamos al correo a ver cómo se mandan las cartas y después escribimos una carta y la mandamos?

Martín: —Yo le escribo a Adrián.

Maestra: —Vamos a hacer un sorteo con los nombres y le van a escribir al compañerito que les toque, así todos reciben una carta.

Luego de la visita al correo, donde compran estampillas para las cartas que han decidido escribir, la maestra promueve un intercambio sobre el contenido del mensaje y el formato externo:

Maestra: —Bueno ¿qué es lo primero que escribimos en la carta?

Jony: —La fecha.

Maestra: —Escribimos “quince de octubre”, después ¿qué tenemos que hacer? ¿qué tenemos que escribir?

Mariana: —El nombre.

Maestra: —Tenemos que escribir el nombre de la persona a la que le vamos a escribir la carta, en este caso David le escribe a Leo. ¿Qué nombre tenemos que poner arriba?

David: —Leo.

Maestra: —Leonardo ¿y qué tenemos que ponerle?

David: —Dos puntos.

Maestra: —¿Después qué escribimos?

Luis: —Lo que le vamos a escribir a Leo.

Maestra: —Claro, después escribimos el mensaje que le queremos mandar a Leo, cuando terminamos el mensaje, ¿qué es lo que tenemos que hacer?

Martín: —Dos puntos.

Maestra: —Ya los dos puntos los pusimos acá, al lado del nombre de Leo; eso significa que la carta va a empezar. Ahora, al final, David ¿qué tiene que haber al final de la carta?

David: —Chau, que te vaya bien, felices vacaciones.

Agus: —Te extraño.

Maestra: —Esos son saludos de despedida, ¿y después?

David: —La firma.

Maestra: —Jony ¿cómo sería tu carta?

Jony: —Le voy a escribir a Adrián.

Maestra: —Le vas a escribir la carta a Adrián. Entonces, ¿cómo sería tu carta?

Jony: —Le tengo que poner el nombre de Adrián, la fecha.

Maestra: —Primero escribís la fecha, después escribís...

Jony: —Adrián dos puntos.

Maestra: —Y a ver tu mensaje.

Jony: —Le quiero decir que salgamos a la noche a investigar.

Maestra: —¿A investigar?

Jony: —Sí, porque a lo mejor hay ladrones y los podemos atrapar.

Maestra: —Bueno, entonces, ¿cómo se lo escribirías?

Jony: —Adrián quiero que todas las noches salgamos a investigar para que los ladrones no roben, firmado Jonathan.

Maestra: —A ver Adrián, ¿a quién le vas a escribir tu carta?

Adrián: —A David.

Maestra: —Entonces, ¿primero qué escribís?

Adrián: —El nombre de David, la fecha.

David: —El código postal.

Maestra: —Eso en el sobre, después vamos a ver el sobre, estamos hablando de la carta, ¿cuál va a ser tu mensaje?

Adrián: —Que a la noche salgamos, que vamos a tomar helado y que comamos panchos y que comamos pizzas.

Luego de este intercambio, cada uno escribió la carta y la guardó en un sobre. Deciden enviar un mensaje a los padres para pedir las direcciones precisas, completar el sobre y pegar las estampillas. Días después fueron al correo y cada uno despachó su carta. Los empleados invitaron a los niños a pasar detrás del mostrador y pudieron observar cómo se escriben y mandan los telegramas. Trajeron formularios para escribir en la Sala. A medida que recibían las cartas, las llevaban al Jardín para leerlas y compartirlas con los demás. Muchos de los niños escribieron estas cartas con una forma convencional de escritura. Como señalaba al referirme a los juegos de conciencia lingüística, estos textos muestran un avance

considerable en la escritura de los niños. No sólo se trata de escritura convencional sino que han aumentado la extensión del texto en relación con el mensaje escrito anteriormente, y la complejidad sintáctica de las oraciones. En efecto, el aumento en el número de palabras no correlaciona directamente con el aumento en el número de oraciones, sino que éstas incorporan un mayor número de modificadores, inclusive cláusulas subordinadas.

En la Figura 21 se presentan dos cartas escritas por una niña. En la primera el número total de palabras es nueve mientras que en la segunda el número es diecisiete. También en esta última carta la niña agrega un saludo de cierre "un beso grande" y marca con un punto el final de la oración.

Figura 21. Dos cartas escritas por Erika en las que se observa la progresión en su escritura (15/10/91).

VIGORIA: MUO
TELE RO
IEROT VERVE.
ERIK A

VIERNES 18 OCTUBRE
MARIANA:
TE M. VITO A MI CASA.
VAMOS A JUBAR ALAS
ESCONDIDAS.
UN BESO GRANDE
ERIK A

La idea de tener un buzón en el aula surge en una ocasión en la que los niños señalan el problema de dejar mensajes escritos en el pizarrón, porque al borrarlos se pierden. Claudia había dejado a la maestra un mensaje en el pizarrón sin firmar. Cuando los niños vuelven a la Sala, no sólo protestan porque el mensaje no está firmado, aunque suponen que es de Claudia, sino que reconocen que el pizarrón no es un buen medio para el intercambio de mensajes. A partir de ese momento, deciden que todos los mensajes se coloquen en el buzón del aula. Como viéramos, el buzón se utilizó principalmente para intercambiar mensajes con Dimpi Dompi. Cuando los niños deciden hacerle una serie de preguntas para saber más cosas sobre él, colocan las preguntas en el buzón. Así también cuando le escriben cartas de despedida utilizan el buzón del aula como un medio para comunicarse con él. La maestra asume el rol de Dimpi para contestar los mensajes creándose una situación de ficción y juego de la que los niños participan con alegría. Al finalizar el año, la maestra les lee a los niños una carta de despedida de Dimpi, quien vuelve a su planeta porque su nave ya ha sido arreglada.

Los niños quieren que Dimpi se lleve algo de ellos y proponen escribirle una carta. Viviana, como lo había venido haciendo en estas situaciones, los invita a contar, antes de escribir, qué quieren decirle a Dimpi. Los niños le piden que escriba en el pizarrón el encabezamiento, señalándole que tiene que poner Dimpi Dompi, dos puntos. La carta para Dimpi es el último texto que los niños escriben.

Nueve de los catorce niños escriben con escritura y puntuación convencional. El texto de esta carta tiene mayor extensión que el de la carta que habían escrito a un compañero. Este hecho nos indica no sólo que los niños poseen un mayor dominio del código sino, también, de un estilo de lenguaje escrito, puesto que usan más modificadores y cláusulas subordinadas para integrar la información. En las Figuras 22, 23, y 24 se presentan copias de algunas cartas.

Figuras 22, 23 y 24. Carta de despedida a Dimpi Dompi (20/11/91)

Figura 22

DIMPI:
 QUIERO QUE CUANDO VUELVAS
 TRÁIGAS A TU FAMILIA PORQUE LA QUIERO
 CONOCER.
 CUANDO SEA GRANDE VOYA IR A
 VISITARTE A TU PLANETA MARTE EN
 UN COETE ^{ESPACIAL}.
 TE MANDO UN ABRAZO TERRICOLA ♡
 ADRI
ESPIRTER

Figura 23

DIMPI DOMPI:
 QUE TENGAS ESPERO BUENOS DÍAS.
 VOLVE PRONTO TE ESPERAMOS.
 UN BESO BU EL CASCO.
NATHAN

Figura 24

DIMPIDOMPI:
 CUANDO
 BUELVAS TRAE A
 TU FAMILIA. Y
 ASINOS ENSEÑAS MAS
 COSAS.
 UN BESO DAVID

Días después de escribir la carta, uno de los niños propone grabar los mensajes, dando lugar a una situación de lectura. Esta acción de los niños está fuertemente motivada por el cariño que sienten hacia Dimpi y su familia y el deseo de mostrarles que ellos hablan en forma distinta, hecho que sólo pueden transmitir a través de una grabación. En el siguiente fragmento de registro se puede comprobar que los niños no sólo recurren a su memoria para leer el texto, sino que también atienden a pistas gráficas de las palabras. La maestra interviene para ayudarlos a continuar la lectura, leyendo ella la palabra ante la que se detienen:

Maestra: —¿Para qué querés que los grabemos?

David: —Así no se va tan triste.

Agus: —Los graba porque no tiene la misma voz que nosotros, ni habla igual que nosotros.

Vero: —Porque así tiene el recuerdo de nosotros.

David: —Además, la familia escucha cómo hablamos nosotros.

Maestra: —Vamos a empezar a leerlos entonces; hoy los leen ustedes y después van a ir leyendo los nenes que faltaron, cada uno le tiene que leer su mensaje para que, como dice David y tiene razón, conozcan nuestras voces. Vamos a leerlas. A ver Martín.

- Martín:** —No me acuerdo.
Maestra: —¿Qué le habías escrito?
Martín: —Dimpi Dompí, te quiero mucho.
Maestra: —¿Firma?
Martín: —Firma Martín.
Maestra: —Pero, ¿dónde dice Martín?
Martín: —Ahí.
Maestra: —A ver Luis.
Luis: —Dimpi Dompí, te quiero mucho.
Maestra: —Quiero...
Luis: —Quiero que vengas a mi casa.
Maestra: —Y acá, ¿qué le mandaste?
Luis: —Un beso, Luis.
Maestra: —David.
David: —Dimpi Dompí, espero que traigas a tu familia, que nos enseñes más cosas y no me acuerdo.
Maestra: —Acá ¿qué decía?
David: —Un beso, David.
Maestra: —A ver Adrián.
Adrián: —Dimpi, quiero que cuando vuelvas traigas a tu familia porque los quiero conocer; cuando sea grande voy a ir a un cohete.
Maestra: —¿Voy a ir a?
Adrián: —Visitar a tu planeta Marte en un cohete espacial, te mando un abrazo terrícola.
Maestra: —¿Y la firma?
Adrián: —Adri Spliter.
Maestra: —Vos Juampi.
Juampi: —Dimpi, te quiero mucho, quiero ir a tu planeta, Pablo.
Maestra: —A ver Jony, Dimpi que tengas...
Jony: —Que tengas buen viaje.
Maestra: —¿Y acá?
Jony: —Te quí, no, te espero que tengas buen viaje.
Maestra: —¿Y acá?
Jony: —Un beso en el casco, Jonathan.
Maestra: —A ver Agus.
Agus: —No sé.
Maestra: —Dimpi por fa...

- Agus:** —Por favor invítame a tu nave un día.
Maestra: —Quiero...
Agus: —Aprender a manejar tu nave un día.
Maestra: —Cuando...
Agus: —Cuando vuelvas traé a tu familia, un beso monstruoso de terror.
Maestra: —¿Firma?
Agus: —Agustín.

El Jardín es... pero podría ser...

Los progresos de los niños en todas las dimensiones de conocimiento consideradas fueron notables, así como su desempeño en la producción de discurso narrativo. La mayoría de los chicos escribía textos en forma convencional al finalizar el año. Pero, y más importante aún que los logros obtenidos en conocimientos y acciones específicos de lectura y escritura, es el hecho de que, al culminar la experiencia, todos estaban involucrados activamente en el proceso de alfabetización. La lectura y la escritura cobraron significado social: los niños sabían que podían hacer muchas cosas interesantes, importantes y placenteras con estos instrumentos.

Cuando Viviana los llevó a visitar una escuela primaria para conocer a una maestra y a un grupo de niños de Primer grado, dieron muestras de su seguridad como lectores y escritores, al enfrentar decididamente la escritura en el pizarrón, leer algunas palabras entre todos y mostrarles a los niños más grandes sus habilidades de escritura. El retraimiento, la inseguridad, el temor y la agresión de los primeros días quedaron atrás, superados por el afecto y el apoyo constantes de la maestra, quien logró crear el clima de confianza indispensable para todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los niños vivieron con alegría y entusiasmo la experiencia de su ingreso al mundo de la escritura. Y es precisamente éste el rol que creemos debe asumir la Educación Inicial: **ser una vía de acceso a la alfabetización para todos los niños y muy especialmente para aquéllos que provienen de sectores donde la lectura y la escritura no son prácticas co-**

tidianas. La experiencia que hemos compartido hasta aquí nos demuestra que el Jardín puede ser esa vía, y llega a serla cuando la comunidad entera asume su compromiso con la educación.

Pensemos en otras realidades

Al implementar nuestra propuesta de alfabetización, se incorporaron muchas actividades que responden al entorno específico de un Jardín de zona urbana. Pero también muchas otras que van más allá del contexto acotado de este medio particular.

No pensamos que esta experiencia sea un modelo para replicar sino un conjunto de ideas y sugerencias para alentar la creatividad de otros maestros que también sientan, como nosotros, que el Jardín puede ser un ámbito de acceso al proceso de alfabetización. Se trata de poner en juego todos los talentos, reconociendo que cada realidad proporciona situaciones muy valiosas y auténticas sobre las cuales hablar, escuchar, escribir y leer.

No hace falta, en efecto, tener un supermercado o un correo a la vuelta de la esquina y profusión de propagandas y logos para aprovechar y recrear nuestra propuesta. En todas las comunidades suceden eventos, buenos y malos, se realizan trabajos, fiestas populares, se construyen obras, se mantienen tradiciones que pueden incorporarse y enriquecer el aprendizaje en el aula. De esta forma, la vida en la comunidad se integra como una referencia conocida a las actividades con el lenguaje y abre el camino a otras experiencias.

Los primeros textos producidos con la colaboración de los niños, que la maestra escribe y lee, pueden recuperar el trabajo del papá y de la mamá; los materiales que se utilizan en ellos; los animales, plantas y cultivos característicos de cada región; las ferias donde se comercializan; el programa de radio que escuchan, deportes, juegos, paseos.

Estos textos, escritos en papel afiche, cubrirán las paredes de la Sala, para "no olvidar lo que aprendemos", aprender más "tomando las palabras y letras que nos gustan". También pueden formar parte de un libro que podremos llamar *Conocemos nuestro pueblo o ¿Quiénes somos?*

Si entre todos elaboran las instrucciones para pescar, jugar a la payana, hacer la comida que más les gusta, armar un barrilete, reciclar papel, fabricar títeres, cotillón para un cumpleaños, podrán ir creando con textos escritos por la maestra, e ilustrados por los niños, libros para todos, como registro de "¡Cuántas cosas sabemos hacer!".

Las historias que cuentan los abuelos, las experiencias que viven y relatan los mismos niños, las anécdotas de los padres y hermanos, darán lugar a una recopilación de narrativas que se leerán una y otra vez como "Historias de verdad y de mentira". También es necesario tener presente que los medios de comunicación—radio, televisión, cine, diarios—que, en diferente medida, llegan a casi todos los ámbitos, acercan la diversidad de realidades y sucesos. Nuestros niños en Buenos Aires, como hemos visto, reflexionaron sobre las ovejas y pingüinos que morían en el sur, porque la televisión los había informado. Pero es necesario generar situaciones de intercambio en el aula disparadoras de tales comentarios, en el caso al que hacemos referencia, una carta de un diario que planteaba la preocupación por el cuidado de la naturaleza. Se puede pensar en algún amigo o familiar que vive en otra región o en una gran ciudad y que envía a la escuela láminas, fotos, mapas que darán lugar a que cada uno cuente lo que sabe y pregunte sobre lo que no conoce.

Esperamos que estas experiencias se multipliquen y que contribuyan a que muchos niños descubran el mundo de la escritura. Al comentar el caso de César, un niño que entrando a la adolescencia se interna con pasión en la lectura de Salgari, Verne, Twain y otros, el maestro Luis Iglesias dice, en forma inigualable: "... Y nos quedamos pensando en esta felicidad tan fácilmente realizable, escamoteada a muchachos que, como César, esperan solos en la inmensidad del campo, olvidados por la mano de Dios, que es el decir, y por la manos de los otros, que es el vivir".³

³ L. F. Iglesias: *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Ed. Pedagógicas, 1987.