

▶ En el aula

¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?

JIMENA DIB
CINTHIA KUPERMAN

Especialistas en Prácticas del Lenguaje de la Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación (G.C.B.A.).

Jimena Dib, Licenciada y Profesora en Letras (USAL), se desempeña también como docente de Educación Superior en el área de Lingüística y enseñanza de la gramática.

Cinthia Kuperman, Profesora de Educación Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización (Argentina) y se desempeña además como asesora en escuelas de gestión privada.

Una secuencia de lectura y escritura de cuentos maravillosos con niños en sobreedad en la Escuela Primaria

En los inicios del Segundo Ciclo de la Escuela Primaria (4° grado), muchos docentes se encuentran con alumnos que disponen de conocimientos sobre la lectura y la escritura, supuestamente, suficientes para el ciclo anterior, pero que no les permiten desarrollarse como lectores y escritores autónomos y avanzar como estudiantes. En este sentido, se advierte desde la propuesta curricular vigente en la Ciudad de Buenos Aires que:

“[...] la institución escolar tiene que asumir el compromiso de crear las condiciones para que los alumnos se apropien de prácticas del lenguaje que todos los ciudadanos tienen derecho a ejercer [...], y de habilitarlos para que todos puedan proseguir con éxito sus estudios, para que todos recurran a la lectura y la escritura de manera autónoma y eficaz, utilizándolas como instrumentos capaces de contribuir a la resolución de problemas planteados en su ámbito laboral y como caminos de enriquecimiento personal (Lerner *et als.*, 2004: 639).

¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?

En este artículo se abordarán ciertos aspectos de la lectura y la escritura en el momento en el que los niños ya dieron algunos pasos como lectores y escritores, ya tienen determinados conocimientos, y se reflexionará sobre qué condiciones es necesario propiciar para que éstos puedan aprender más de la lectura y la escritura. Se ilustrarán estas reflexiones con una secuencia didáctica en torno al trabajo con textos literarios (cuentos maravillosos) en el marco de un proyecto de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para atender a los alumnos con sobreedad en la Escuela Primaria.¹

La secuencia² de lectura y escritura de cuentos maravillosos, con la cual los alumnos del programa comienzan su trabajo, no es en sí misma una propuesta innovadora, ni se propone un producto extraordinariamente elaborado (un libro con la renarración de uno de los cuentos leídos). Sin embargo, se ha logrado, a través de distintas modalidades de lectura –por parte del docente, compartida por todo el grupo, de manera autónoma por parte de los niños–, instalar la frecuentación y la reflexión sobre los cuentos. Asimismo, se desarrolla una actividad de dictado al maestro, en el marco de la cual se planifica, textualiza y revisa la reescritura del cuento maravilloso.

¿Qué saben los niños sobre la lectura y la escritura cuando comienzan 4º grado?

En líneas muy generales, hemos observado que los niños que ingresan al Segundo Ciclo de la Educación Primaria:

- ◆ leen palabras, oraciones sueltas y “lo que dice el pizarrón”, fragmentos de textos sin referencias de autor o de la fuente;
- ◆ pueden contestar preguntas literales sobre algún cuento: cuáles son los personajes y algunas acciones principales;
- ◆ completan frases a modo de ejercitación;
- ◆ copian del pizarrón;
- ◆ hacen listas de clases de palabras;

- ◆ ponen nombres a dibujos;
- ◆ entienden que leer es hacerlo en voz alta y para la maestra
...no se reconocen como buenos lectores ni escriben por sí mismos.

Sin embargo, en este nuevo ciclo de la escolaridad, se espera que lean para estudiar, que lean textos más extensos, que escriban resúmenes, cuentos, que tomen nota frente a una clase expositiva... Y los alumnos que “sabían leer y escribir” parece, de pronto, que no saben, que nada de lo que aprendieron a hacer sirve para enfrentar estos nuevos desafíos.

En el caso de la experiencia que vamos a relatar, este cambio se acentúa aún más, ya que se trata de alumnos con una historia de fracaso escolar o falta de escolarización. Cuando comenzamos el trabajo en los grupos de aceleración, nos encontramos con niños que leen y escriben de acuerdo con saberes y prácticas usuales en la escuela. Pero...

- ◆ No es evidente para muchos niños que los libros tienen autor.
- ◆ No poseen repertorios de lecturas disponibles que los ayuden a enfrentarse a la lectura de textos nuevos del mismo género.
- ◆ No conocen las notaciones de los textos que rodean el cuento (paratexto) y la información que éstas les pueden aportar como lectores: las notas al pie, las contratapas, los epígrafes.
- ◆ No recurren al índice para seguir la lectura de una novela, ni buscan datos sobre la producción del libro que están leyendo: ilustración, ediciones, versiones.
- ◆ No pueden enfrentar la lectura de textos originales con sentido y relativamente largos, avanzar en la lectura aunque al principio parezca una tarea difícil o “aburrida”.
- ◆ No saben qué tienen que hacer para lograr participar activamente de situaciones de lectura colectiva, siguiendo la lectura del docente o de un compañero, compartiendo sus interpretaciones, motivos y personajes de un cuento a otro, releendo y escuchando leer textos conocidos.
- ◆ No se permiten revisar sus escrituras, reescribir, tachar y volver a escribir cuando se equivocan.

- ◆ No reflexionan sobre sus errores, sino que esperan la corrección del docente como una situación inexorable, frente a la cual no tienen ninguna incidencia o posibilidad de escape.

Muchos alumnos han transcurrido cinco o seis años de escolaridad pero no saben “qué hay dentro de los libros” y qué se espera de ellos como lectores y escritores plenos.

La secuencia

Propósitos de este proyecto

Se les propone a los alumnos de los grupos, que cursan el 4º grado común, la elaboración de un libro que sea la reescritura de una versión de un cuento leído, en el marco de un propósito social más amplio: poder incluirse dentro del vasto círculo de lectores de cuentos maravillosos... (**propósitos comunicativos**). A su vez, el docente se plantea acercar a los alumnos a una variedad de cuentos maravillosos de autores consagrados y su contexto de producción, y generar condiciones que les permitan avanzar como lectores de textos completos y relativamente extensos, comparar recursos y personajes de los cuentos (**propósitos didácticos**).

El proyecto tiene como **destinatarios** otros niños de 4º grado (del grado y de los otros grupos) y la biblioteca.

Secuencia de actividades

- Comunicación de la propuesta de lectura y escritura a los niños.** Relevamiento de información sobre qué cuentos conocen, cuáles son sus preferencias de lectura.
- El maestro lee “El Príncipe Rana”.** Lectura del cuento sin detenerse, sin interrupciones y sin cambiar términos. Intercambio de lectores acerca del cuento y sobre los autores.
- Relectura compartida cada uno con su ejemplar.** Se relea el mismo cuento, cada alumno toma su libro y sigue la lectura del docente. Se fomenta retomar partes escuchadas y releer fragmentos conocidos, hacer la voz de la rana o de la princesa... Mientras todos comparten la lectura, el docente deja leer a los niños... Al mismo tiempo, observa cómo toman el libro, si lo abren, lo hojean,

comentan entre ellos las imágenes, relacionan esas imágenes con las partes del cuento que escucharon. Estimula a los alumnos para que se animen a hacer la voz de los personajes, observa si logran seguir la lectura del docente e intervenir donde se les pide, localizar información, reflexionar sobre algunos aspectos del relato.

- Trabajo sobre versiones de los cuentos maravillosos y los hermanos Grimm.** Comparación de versiones³ de varios “Príncipe Rana”. El docente lee varias versiones del mismo cuento y propicia discusiones entorno a sus semejanzas y diferencias. La información relevada se organiza en cuadros comparativos que servirán como insumo para planificar la reescritura del cuento.
- Actividad permanente** de lectura de distintas versiones de diversos cuentos maravillosos⁴, que pueda contribuir a conformar una “comunidad de lectores”, donde los niños participen cada vez de modo más autónomo. Responde a un propósito del lector, especialmente del lector literario: **leer por leer**. Se trata de generar reflexiones acerca de motivos, personajes y escenarios comunes a estos cuentos, y fomentar que los alumnos establezcan relaciones entre los textos, amplíen su repertorio de lecturas y conozcan la versión escrita de algunas historias conocidas.
- Trabajo de escritura colectiva en torno a las características de las princesas y los príncipes.** Se les propone a los alumnos recopilar datos sobre los príncipes y las princesas de los cuentos leídos, para poder ser retomados en el momento de escribir. El objetivo es profundizar en la comparación y mostrar algunas maneras de escribir sobre el texto leído.
- Renarración escrita del Príncipe Rana por dictado al maestro.** Este momento se desarrolla en varios encuentros, durante los cuales se les propone a los niños llevar a cabo el proceso que realiza todo escritor: planificar, poner en texto y revisar sucesivamente lo producido. La edición del libro implica volver a leer el texto para tomar otro tipo de decisiones: dónde cortar el texto para ilustrarlo. Los niños releen otros cuentos para ver en qué partes se introdujeron las imágenes, qué información le dan al lector, qué efecto buscan generar. Esta situación permite convertir

una actividad usual en una situación de aprendizaje que cobra especial sentido en el marco del proyecto desarrollado.

h) Lectura de las versiones escritas en otros grupos.

i) Escritura individual de cuentos maravillosos para elaborar una antología.

A continuación, intentaremos justificar brevemente la elección de esta clase de cuentos. Además, desarrollaremos algunos puntos de la secuencia –b), d), f) y g)– para poner énfasis en qué aprenden los niños de la lectura y la escritura cuando el maestro lee en voz alta, cuando leen, comparan varias versiones y recaban información de los cuentos, y cuando le dictan al maestro su propia versión del cuento.

Cuentos maravillosos para leer y escribir

¿Por qué leer cuentos maravillosos y trabajar explícitamente con distintas versiones de estos cuentos? La justificación de la elección de un género podría ser, en sí misma, el objeto de un artículo (Cf. Levsntein de Schapira, 1988). En este caso, nos referiremos, muy sucintamente, a los variados aspectos que guiaron esta elección.

Desde el punto de vista sociocultural, se considera que los cuentos maravillosos forman parte del acervo literario de la cultura occidental; son, como señala Graciela Montes (1999), parte importante del patrimonio cultural que compartimos y tienen, desde esta perspectiva, el valor de “ensanchar” la frontera cultural y literaria de nuestros niños.

Son cuentos que, tradicionalmente, se han difundido a través de distintas versiones, por lo tanto, les permiten a los alumnos confrontar historias similares, reflexionar sobre lo constante y lo que puede ser objeto de variación en el proceso de transmisión de una historia. El trabajo con las distintas versiones de estos cuentos, justificado desde la práctica social con este tipo de literatura, nos posibilitó avanzar con nuestros niños en conocimientos sobre aspectos del relato y en prácticas de lectura que ayudan a formar lectores más críticos y más atentos no sólo a lo que se dice sino a cómo se lo dice.

En cuanto a la organización del relato: mundo creado y sucesión de acciones y transforma-

ciones, enunciación narrativa, funciones de los actantes (Rodríguez y Kaufman, 2001), encontramos en estos cuentos una organización que les permite a los lectores prever acciones y desarrollo de la trama (por ejemplo, los niños saben que los cuentos comienzan con “había una vez”, terminan “con final feliz”, etc.). Les resulta sencillo anticipar el comportamiento de los personajes, que sin demasiadas motivaciones implícitas actúan como ayudantes u oponentes de aquellos que llevan adelante la acción (protagonistas). El mundo representado, los castillos, los bosques, los países lejanos son espacios prototípicos descritos con pocas pinceladas que funcionan como marco estable de las acciones. En ese mundo maravilloso, el lector convive con lo mágico y acepta desde las primeras palabras del cuento que todo puede ser posible. El narrador de estos cuentos presenta la historia como alguien que conoce todo aquello que vale la pena de ser contado, sin fluctuaciones temporales o vacilación en sus comentarios.

Pensamos, además, que los niños, en mayor o menor medida, podían conocer estos cuentos, por haberlos escuchado leer o narrar, aunque más no sea en la escuela.

¿Qué aprenden los niños cuando el docente lee en voz alta?

La respuesta a esta pregunta se relaciona con interrogantes y reflexiones más amplios acerca de la separación de responsabilidades y funciones de los participantes de una situación didáctica. En relación con la responsabilidad en la escuela de “actuar como lector”, Delia Lerner (2001: 152) señala que

“[...] la función de dictaminar sobre la validez de las interpretaciones suele reservarse [...] al maestro, el derecho y la obligación de leer suelen ser privativos del alumno.”

Sin embargo, esta distribución de funciones atentaría contra la

“misión de comunicar la lectura como práctica social”,

ya que

“[...] para comunicar los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportuni-

dad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación de ‘lector a lector’”.

En los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje (1er. y 2º Ciclo de la Escuela Primaria, Lerner *et als.*, 2004), se propone, como un contenido en acción (*quehacer del lector*), que los alumnos escuchen leer.

Esta necesidad de comunicar en la práctica cotidiana del aula qué hacen los lectores cuando leen y de redefinir el papel del docente como miembro activo de una comunidad de lectores, guió la organización de la secuencia.

El maestro lee “El Príncipe Rana”

El docente comienza la secuencia leyendo a los alumnos “El Príncipe Rana” (Grimm, 2003). Lee el cuento de una sola vez, sin interrupciones. Si los alumnos no entienden alguna palabra, se la explica brevemente y sigue con la lectura, con el fin de no detenerse en lo que significa cada término, sino de introducir al grupo en la historia que se narra. Les comenta que los autores son los Hermanos Grimm, les aporta breves datos sobre ellos, quiénes fueron, dónde y cuándo vivieron y qué otros cuentos recopilaron, cuentos como “Caperucita Roja”; “Blancanieves”, “La Cenicienta”, “Los zapatitos gastados de tanto bailar”, entre otros.

El comentario general sobre el cuento que el docente realiza después de la lectura apunta a conformar un verdadero intercambio entre lectores: compartir aspectos del cuento que les hayan llamado la atención, si pudieron anticipar el devenir de la historia, si se parece a otros cuentos que leyeron... El docente interviene en este intercambio como un lector más, proponiendo, en primer lugar, la parte del cuento que le gustó más, lee rápidamente salteándose partes para poder llegar al fragmento que menciona. Lee y les pregunta si es ése el fragmento, si se pasó o era más adelante. Relee e invita a sus alumnos a hacerlo.

En suma, en los momentos en los que el maestro lee en voz alta comparte con sus alumnos lo que piensa como lector, “muestra” cómo relaciona lo que lee con conocimientos que tiene de otros textos y del mundo, explicita inferencias importantes para entender el texto...

Los alumnos pueden aprender que la lectura literaria es un evento comunicativo comple-

jo en el que pueden participar para conocer una historia interesante, emocionarse con otro (asustarse, sorprenderse, admirarse, etc.) y conocer lo que un autor quiso comunicar en otro espacio y en otro tiempo. Entre otros conocimientos, se pone de manifiesto que el texto se lee en su totalidad para conocer una historia interesante, que la lectura literaria suscita emoción en sus lectores. Los alumnos comienzan a reconstruir la historia a partir del relato del docente y pueden ir descubriendo que la lectura es una práctica social, un evento que se comparte y en el que se participa de diferentes maneras. En términos de Emilia Ferreiro (2001: 26),

“La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. El intérprete [...] informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos ‘un acto de lectura’, que esas marcas tienen poderes especiales: con solo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un “Otro” que puede desdoblarse en muchos “Otros”, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de volver a presentarse). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.”

¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando leen distintas versiones y comparan cuentos?

Leer distintas versiones de un mismo cuento

Cuando se lee otra versión de un cuento ya conocido, los niños utilizan los conocimientos que ya poseen de la historia y pueden centrarse en las diferencias y semejanzas de ese relato en relación con el otro, en las maneras de decir, en alguna omisión, algún personaje que se incorpora, el cambio de final...

Inicialmente se trabaja con el cuento “El Príncipe Rana” y en otro momento se leen “El Rey-Rana” (Grimm, 1977) y “El rey sapo o Henrich el inflexible” (Grimm, 1996).

Proponer diversas modalidades de lectura colabora para que todos los niños “entren a escena” y participen como verdaderos lectores. Algunos lograrán hacerlo a partir de la lectura del docente, otros cuando tengan el texto enfrente, otros cuando lean con un compañero, o en la soledad con el texto. Leer otras versiones de un cuento ya leído y conocido por los niños habilita un intercambio intenso que es gestionado por los mismos lectores: “en éste no dice que es la hija más pequeña...”; “en el del rey sapo hay más personajes”, “dice bola de oro, no

pelota de oro”... De manera colectiva se va evocando aquellas cuestiones semejantes y bien diferentes en relación con los textos. Volver a éstos para buscar esa información es una tarea compleja que requiere de lectores atentos y pacientes. Anotar en un cartel esas cuestiones permite guardar la información para que sea más sencillo evocarla en el momento de la reescritura. Ese cartel funciona como un escrito colectivo, los chicos dictan y la maestra escribe, al hacerlo relee para corroborar si lo que escribió es lo que ellos han dictado.

El siguiente cuadro es un borrador que permitió discutir acerca de las diferencias y semejanzas entre los cuentos.

ÍTEMS A COMPARAR		“EL PRÍNCIPE RANA”	“EL REY SAPO O HEINRICH EL INFLEXIBLE”	“EL REY-RANA”
Princesa		Hermosa	Bella	Bella
Espacio del encuentro		El pozo	El estanque	La fuente
Transformación de la rana		Durmiendo, al despertar.	La princesa lo tira contra la pared.	La princesa la estrelló contra la pared.
Pedidos de la rana		“tenerme contigo como amiga... sentarme en tu mesa, darme de comer en tu plato de oro y acostarme en tu almohada.”	“si estás dispuesta a quererme... si dejas que me siente a la mesa junto a ti, que coma de tu platito de oro, beba de tu vasito y duerma en tu camita.”	“Quiero que tú me quieras, que juegues conmigo, que me dejes sentarme a tu lado en la mesa y comer en tu plato de oro y beber de tu vaso y dormir en tu cama.”
Maneras de decir	De la Rana o el sapo	“rana muy fea” “rana asquerosa” “vieja rana” “infeliz rana” “visitante”	“asqueroso sapo” “frío sapo” “viejo chapoteador” “sapo presumido”	“rana idiota” “fea rana” “fría rana” “rana repugnante”
	De la princesa	“hija del rey” “hija menor del rey” “la menor”	“la menor de todas” “hija del rey, la menor”	“chiquilina”

sulta extraño, la posibilidad de tachar y volver a escribir. En algunos casos creen que este comportamiento, común e inevitable de un escritor “experto”, supone “arruinar” su producción.

Planificación⁵

- A la princesa se le cae la pelota al pozo;
- la rana y la princesa conversaron;
- llegaron a un acuerdo si la rana le devolvía la pelota de oro;
- la rana no aceptó lo que le ofrecía la princesa;
- la princesa le hace una promesa y no la cumple;
- el rey le dice que cumpla su promesa;
- a la mañana se despertó y estaba el príncipe.

Cuando los alumnos dictan al docente un cuento, se pone de manifiesto para ellos que la escritura es proceso recursivo, planificado y dirigido a un potencial lector más allá del maestro. Comienzan a darse cuenta de que el escritor debe controlar los momentos de ese proceso: cuándo dejar de planificar, cuándo escribir, cuándo revisar o modificar el plan, cuándo releer lo escrito. Mientras se avanza en la escritura colectiva, el docente regula el avance del relato y les propone a los alumnos releer lo que se ha escrito hasta el momento para seguir avanzando. De este modo, se muestra que el texto escrito condiciona lo que sigue y el escritor se tiene que convertir en lector de su propio texto. Revisar es leer para escribir mejor. Durante esta relectura los alumnos pueden detectar repeticiones innecesarias, lagunas en la historia (en este caso la presencia del plan ayuda a saber qué revisar) o la necesidad de señalar cuándo habla cada personaje porque no se entiende.

Al principio, los alumnos no participan por igual. Y no se movían del lugar en que estaban (alrededor de dos mesas redondas). El docente les pidió que todos miraran la pared con el afiche. Algunos de los chicos espontáneamente miraban los cuentos para ver qué podían ir diciendo. Otros les decían que no se copiaran. Ellos mismos dijeron que eso no era copiarse. Lo cierto fue que los que miraban los textos reformulaban lo que leían.

Los alumnos tienen a disposición las distintas versiones de los cuentos leídos y pueden volver leer para aprovechar alguna frase interesante, discuten cuál les gusta más y si no se ponen de acuerdo, se anotan distintas opciones para retomar en una revisión posterior.

El docente les preguntó a los alumnos cómo empezaban. Le respondieron: “Había una vez”. En-

tonces les preguntó si conocían otras formas de empezar los cuentos. Le contestaron que sí y propusieron: “Hace mucho mucho tiempo”, “En un país muy lejano”. El docente iba anotando lo que le decían y les pidió que eligieran la forma que les gustaba más. Se pusieron de acuerdo en una: “Hace mucho mucho tiempo”.

Un aspecto del relato que se pone de manifiesto en esta situación de escritura es el comienzo de los cuentos maravillosos. Como los niños tienen varias lecturas de cuentos de este género cuentan con diversas fórmulas de inicio y pueden elegir la que les gusta más.

Docente: ¿Cómo señalamos cuándo el personaje va al castillo? Un alumno dijo: “a la mañana del cuento. Al otro día del cuento”. Otro dijo, entonces, “un día después”.

En esta secuencia de escritura se retoman de manera más activa y explícita aprendizajes anteriores sobre el relato, la historia y el lenguaje de los cuentos. Por ejemplo, durante el dictado se suscitan intercambios sobre un componente central del relato: la temporalidad. Los alumnos se enfrentan con el problema de señalar no solo una sucesión de acciones sino el lapso entre una y otra. La correlación entre los verbos, el control de que todas las acciones se contarán en el pasado, es un elemento a revisar en la relectura del dictado.

En un punto del dictado, espontáneamente, el trabajo se hizo muy colaborativo. Solos, los chicos se habían puesto en semicírculo mirando los afiches y participaban muchísimo. Discutían entre ellos cómo podía quedar mejor, se retomaban unos a otros y se mejoraban lo que decían. Si no se ponían de acuerdo, el docente les proponía votar. Cuando lo que había propuesto uno no ganaba, entre ellos se conformaban avisándose que la próxima iba a quedar lo que él dijera.

Cuando llegaron al final, el docente leyó todo el cuento, les preguntó si faltaba algo y les llamó la atención sobre el final. Los niños se dieron cuenta de que faltaba la explicación que el príncipe da sobre el hechizo. Como ya era la hora, anotó en el afiche una llamada sobre lo que faltaba. Quedaron en que, la próxima vez, iban a tener una versión en computadora del texto para revisar, iban a agregar esa parte y ponerle título.

El docente les preguntó si les había gustado el trabajo; le dijeron que sí y que querían volver a hacerlo. Varios se acercaron a los afiches y relevaron el cuento.

TRASCIPCIÓN DEL AFICHE CON LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUENTO

Hace mucho mucho tiempo había una princesa muy linda que vivía en un castillo junto a su padre. Un día fue al bosque a jugar con la pelota de oro. Entonces, se le cayó a un <al> pozo. Y la princesa se puso a llorar. Una rana sacó su asquerosa cabeza y le dijo -¿Qué tienes hija del rey?

-Mi pelota de oro se ha caído al pozo.

-Yo te doy la pelota si vos me dejás comer de tu plato, beber de tu copa y dormir en tu almohada de seda.

-Te prometo todo lo que quieras, con tal que me devuelvas la <mi> pelota de oro.

La rana bajó al pozo y sacó la pelota de oro. Entonces, la princesa empezó a correr al castillo con la pelota.

La rana se quedó en el pozo y le gritó: -Espérame, princesa, no puedo correr tanto como tú.

Un día después, la rana fue al castillo y le dijo: -Hija menor del rey, ábreme la puerta.

La princesa fue a ver quién llamaba y vio que era la rana.

El rey le dijo: -¿Qué quiere de ti la rana?

La rana le contestó: -Vengo a que cumpla su promesa.

Y el rey le dijo:— a la princesa: -Cumple lo que prometiste.

La princesa le dio de comer de su plato de oro, de su copa. Y la princesa no pudo probar bocado. La tomó con dos dedos hasta su alcoba.

La rana le pidió que la suba a su almohada. La princesa le dijo: -Duerme ahí rana asquerosa.

Y la mañana siguiente, cuando abrió sus ojos vio a un apuesto príncipe en su cama.

HECHIZO [falta.]

El rey , poco después, les dio permiso para que se casen.

Conclusión o los lectores y escritores escondidos en el pozo

La historia del Príncipe Rana es una historia de transformación, una pobre rana escondida en un pozo logra revertir un feroz hechizo gracias a la ayuda de una princesa que acepta ser, nada menos que, su compañera. Hilda Levy de Weitzman y Mirta Torres, las especialistas que eligieron esta historia, contaban con el poder de

cambio de esta narración, tal vez, como metáfora del cambio que todos los docentes deseamos que hagan nuestros alumnos.

Un punto central de este artículo es intentar responder qué aprenden sobre la lectura y la escritura los niños que ya saben leer y escribir convencionalmente. Como conclusión, escuchamos⁶ qué nos tienen que decir los sujetos de estos aprendizajes sobre lo que creen que aprendieron después del trabajo de lectura y escritura con estos cuentos...

ASISTENTE TÉCNICA	ALUMNOS
	Camila (11 años): yo aprendí a escuchar mejor.
¿Cómo es eso?	Camila: a prestar atención, antes yo no sabía escuchar. No conocía cuentos y los nombres de los que los escribieron, ahora me gusta leer.
¡Qué bien!, ¿te acordás los autores decís vos?	Camila: Sí, por ejemplo los Hermanos Grimm. Carla (12 años): ¿Puedo yo? antes no sabía leer, ahora entiendo cuando leo. Es como que ahora estoy más segura, igual quiero estar más segura. Esteban (11 años): aprendí a leer, me gusta ahora, también sé escribir mejor. Aprendí a hablar.
¿Cómo es eso?	Esteban: claro, a decir lo que pienso.
¿En la clase?	Esteban: sí, acá. También me gustó conocer los cuentos, no me conocía ninguno, me gustó mucho llevármelos. Catriel (11 años) [saca como un estuche de cosméticos o similar donde tiene todos los libros que el programa le otorgó]: Mirá [mostrando los libros], yo ahora le leo a mi mamá.
¿Sí?	Catriel: antes no me animaba, leía mal.
¿Qué es leer mal?	Catriel: es como que me trababa, y ahora me animo y aprovecho porque ella no se conoce ningún cuento [se ríe] y yo le leo, ella no lee bien. César (11 años): a leer mejor. Yo antes entendía más o menos los problemas y ahora me animo a leerlos y hacerlos solo. Evelyn (11 años): ahora leo mejor. Antes me daba fiaca leer cuentos largos. Ahora no, aunque al principio no me gusten, sigo y me gustan más tarde. Ahora leo cuentos que tiene muchos cuentos dentro. Antonella (11 años): aprendí a participar más. Rocío (11 años): aprendí a leer y conocí los cuentos. Me siento más segura para leer y para trabajar. También que ahora somos más amigos. [todos dicen que sí y se ríen.]

En síntesis, los niños pueden aprender más acerca de la lectura y la escritura cuando tienen textos a disposición, una propuesta didáctica que les permita tocarlos, establecer relaciones entre ellos, leer, releer, ser críticos de lo que leen, escribir para recordar, planificar la escritura, revisar...en fin... funcionar como lectores y escritores competentes. Acercarse una y otra vez a una práctica compartida, cuyos propósitos son conocidos por los niños, permite profundizar los conocimientos. Esto evita la fragmenta-

ción de los contenidos, las actividades sueltas y repetitivas. Ayuda a lograr el compromiso para progresar en sus aprendizajes, a hacer del aula una comunidad de lectores y escritores...y, especialmente, brinda una oportunidad para que cada niño se vea a sí mismo como un integrante de la cultura escrita.

Agradecemos a Mirta Torres por transmitirnos su “saber hacer” y su incansable empeño por que los niños sepan “qué hay dentro de los libros”.

Notas

1. El Programa de reorganización de las trayectorias escolares de alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N° 489/03) “se centra en la generación de recursos y en el desarrollo y análisis de diversas estrategias para acelerar a los alumnos con dos o más años de sobreedad que estén cursando cuarto grado, de modo de facilitar su pasaje a sexto grado. Se les ofrece a los alumnos de nivel primario con una importante sobreedad (tienen 11, 12 ó 13 años) una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/un año cumpliendo dos propósitos inseparables: garantizarles el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurarles la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria.” (Marco General del Programa).
2. Esta secuencia se llevó a cabo en el primer bimestre de Grupos de Aceleración durante 2004 y 2005. Está en constante reelaboración y supone la continuación, en el bimestre siguiente, del trabajo con esta clase de cuentos, con énfasis en la escritura cada vez más autónoma por parte de los niños. En la elaboración y puesta en práctica de esta secuencia también participó Laura di Marzo. Agradecemos a las maestras aceleradoras que llevaron adelante este proyecto en sus grupos.
3. Es importante para la comparación elegir versiones de los cuentos que guarden cierta calidad estética, de ilustración y edición.
4. “El Príncipe Rana”, “La Bella Durmiente del Bosque”, “Los zapatos cansados de tanto bailar”, “Blancanieves”, “Hänsel y Gretel”, “El Gato con Botas”, “Caperucita Roja”, “Cenicienta” (versiones de Grimm y Perrault, ver bibliografía), entre otros.
5. Se transcriben la planificación, la versión del afiche y algunos fragmentos del intercambio suscitado en un grupo de aceleración durante 2004. Asistente Técnica: Jimena Dib.
6. Entrevistas informales realizadas por Cinthia Kuperman a los niños de un grupo de aceleración a fines del segundo bimestre de 2005.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, Emilia (2001) **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo.” **Textos en Contexto 1: Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida/IRA, p. 72-110.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2001) “¿Por qué cuentos en la escuela?” **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, año 22, n° 1, p. 24-39.

Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**, México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).

Lerner, Delia y equipo de Prácticas del Lenguaje (2004) **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**, Primer ciclo. Dirección de Currícula (DGPI) de la Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 359-437.

Lerner, Delia y equipo de Prácticas del Lenguaje (2004) **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**, Segundo ciclo. Dirección de Currícula (DGPI) de la Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tomo 2, p. 637-796.

Levstein de Schapira, Ana (1988) “El cuento maravilloso en la cultura contemporánea.” En María Elena Rodríguez *et als.* (2005) **25 años: Lectura y Vida**. [CD-Rom.] Buenos Aires: Lectura y Vida. Publicado en versión papel en **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, año 9, n° 4, p. 21-23.

Versiones utilizadas de los cuentos maravillosos

Grimm, Wilhelm y Jacob Grimm (1977) **Cuentos de los hermanos Grimm**. Traducción: María Campuzano. Ilustrado por Januz Grabiansky. Madrid: Noguer.

Grimm, Wilhelm y Jacob Grimm (1996) **Cuentos**. Antología y traducción: Pedro Gálvez. Buenos Aires: Alianza, 10ª reimp.

Grimm, Wilhelm y Jacob Grimm (2000) **Cuentos tradicionales**. Prólogo y selección: Irene Areco. Buenos Aires: Longseller.

Grimm, Wilhelm y Jacob Grimm (2004) **El príncipe Rana**. Versión adaptada por Hilda Levy de Weitzman y Mirta Torres. Ilustrado por Cristina L. Bernardini. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.

Perrault, Charles (1992) **Cuentos de Perrault**. Prólogo de María Edmée Álvarez. Ilustrado por Staal y Rackham. México: Porrúa, 6ª ed.

Perrault, Charles (1999) **Los cuentos de Perrault**. Traducción: Graciela Montes. Ilustrado por Saúl. Buenos Aires: Gramón-Colihue.

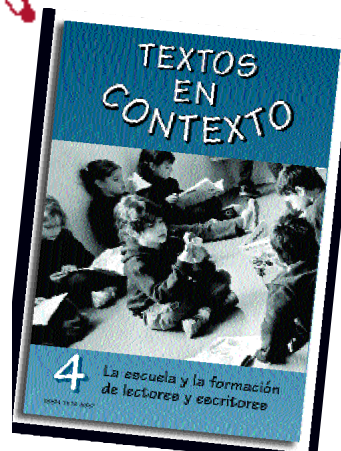
Este artículo fue recibido en la Redacción de Lectura y Vida en diciembre de 2005 y aceptado para su publicación en febrero de 2006.

TEXTOS EN CONTEXTO

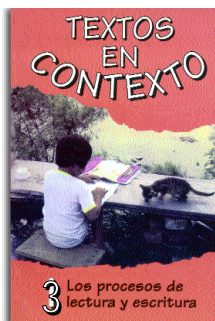
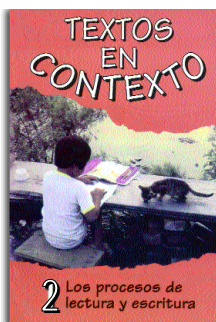
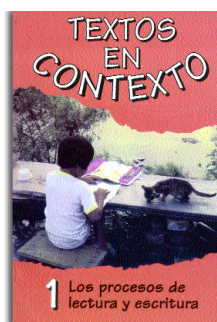
Reimpresión

4

La escuela y la formación de lectores y escritores



- ◆ Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular, *Delia Lerner*
- ◆ La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica, *Artur Gomes de Morais*
- ◆ Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema, *María Celia Matteoda*
- ◆ La alfabetización infantil en el contexto de las nueva políticas educativas: una visión desde América Latina, *Rosa María Torres*



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8ª B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar