



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 321-ZACATECAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

*“¿En dónde está Brincolín?”*

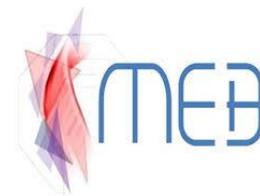
Documento de trabajo que para obtener el Grado de

**Maestría en Educación Básica**

Presenta:

**Estefanía Saucedo Rodríguez**

Guadalupe, Zacatecas. Febrero de 2023.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 321-ZACATECAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

***“¿En dónde está Brincolín?”***

Documento de trabajo que para obtener el Grado de

**Maestría en Educación Básica**

Presenta:

**Estefanía Saucedo Rodríguez**

Asesora:

**Elizabeth Aguilar Cruz**

Guadalupe, Zacatecas. Febrero de 2023.

**Autor:** Estefanía Saucedo Rodríguez.

**Título:** ¿En dónde está Brincolín?

**Institución:** Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 321-Zacatecas.

**Programa:** Maestría en Educación Básica.

**Localización:** Biblioteca UPN.

**Directora de trabajo de titulación:** Elizabeth Aguilar Cruz

**Fecha de conclusión:** febrero de 2023.

**Estructura:** Seis apartados, introducción, conclusión y bibliografía.

**Nivel educativo que aborda:** Educación Primaria.

**Población/sujetos:** Alumnos del primer grado.

**Área temática:** Didáctica de la Lectura y Escritura.

**Resumen:** Este trabajo es una propuesta para formar a los alumnos como lectores y escritores en una comunidad que les permita ser ciudadanos de la lengua escrita (Ferreiro, Lerner, Castedo). El recorte de la investigación se centra en las situaciones en las que los niños de primer grado de primaria leen a través de la docente para saber más acerca de los lobos; el fundamento teórico es la didáctica de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista psicogenético, retomando principalmente los aportes de Mirta Castedo, Delia Lerner, Ana María Kaufman y Cinthia Kuperman.

Se describen las secuencias didácticas que incluyen plantear una situación problemática, generar interrogantes, plantear rutas de búsqueda, explorar y seleccionar los materiales, leerlos a través de la docente e intercambiar interpretaciones para construir y reconstruir el conocimiento. Se acepta que es posible leer en la escuela para saber más acerca de un tema cuando se hace a partir de problemáticas que ayudan a los alumnos a preservar el sentido de su quehacer a través de todo el proyecto, además de otras condiciones que el docente debe generar en el aula.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	I
<b>1. LEER EN LA ESCUELA, ¿ES POSIBLE?, LA MAESTRA EN FORMACIÓN</b>	1
1.1. La perspectiva psicogenética-constructivista en la enseñanza y el aprendizaje	5
1.2. La lectura. Se aprende a leer, leyendo	8
1.2.1. Los quehaceres del lector	10
1.3. Leer para saber más sobre un tema	11
1.3.1. Interpretación de textos. Condiciones didácticas para comprender lo leído	14
1.3.2. Situaciones didácticas fundamentales para formar lectores	18
1.3.3. Formar lectores autónomos	19
<b>2. APORTES DE LA DIDÁCTICA EN: LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA</b>	<b>22</b>
2.1. La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimientos sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas	22
2.2. Leer a través del docente en Nivel inicial para aprender Ciencias Naturales	24
2.3. Leer para aprender ciencias naturales. Condiciones didácticas e intervenciones docentes en una situación de exploración y selección de materiales de lectura	27
2.4. Leer para aprender Ciencias Naturales en los inicios de la escolaridad primaria	28
<b>3. PROYECTO: LEER PARA SABER MÁS SOBRE LOS LOBOS</b>	<b>32</b>
3.1. Las secuencias del proyecto	34
<b>4. NACE UN PROYECTO</b>	<b>37</b>
4.1. Problematizar la enseñanza	37

4.2. Orientar hacia la resolución cooperativa del problema discutiendo y coordinando puntos de vista	39
4.3. Generar interrogantes de búsqueda	43
4.4. Plantear rutas de búsqueda	47
<b>5. MAESTRA, AQUÍ DICE QUE LOS PERROS Y LOS LOBOS SON PRIMOS</b>	<b>49</b>
5.1. Reconocer los textos que responden a las interrogantes	53
5.1.1. Mesa de libros: exploración y selección de materiales	55
5.1.2. Construir criterios de pertinencia para seleccionar los materiales	59
5.1.3. Acerca de los textos	62
5.1.4. La exploración de materiales de lectura	62
5.2. Lectura de textos informativos	73
5.2.1. Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado	75
5.2.2. ¿Podrá volver el lobo mexicano?	80
5.2.3. El maravilloso mundo de los animales: los lobos	86
<b>6. ¡ESPERE SEÑOR, LOS LOBOS NO SON MALOS!</b>	<b>92</b>
6.1. Leer para saber más sobre el tema: cacería y exterminio del lobo gris mexicano	92
6.2. Los lobos son buenos y podemos explicarlo: nuestro organizador gráfico	96
6.3. Nunca nos olvidamos de brincolín. Un problema, un propósito: el sentido de nuestra búsqueda	101
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>107</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>110</b>

## TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Las secuencias del proyecto	39
Tabla 2. Quehaceres generales del lector y escritor durante el proyecto	39
Tabla 3. Agenda de lectura textos informativos	71

## FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Explorando El libro de la selva	55
Figura 2. Explorando el texto “Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado”	56
Figura 3. Explorando “Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca”	56
Figura 4. Explorando “El maravilloso mundo de los animales: Los lobos”	57
Figura 5. Texto informativo Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado	61
Figura 6. Texto informativo El maravilloso mundo de los animales: Los lobos	64
Figura 7. Texto informativo ¿Podrá volver el lobo mexicano?	66
Figura 8. Texto La conservación del lobo gris en América	68
Figura 9. Libro Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca	69
Figura 10. Lectura a través de la docente y espacio de intercambio	77
Figura 11. Lectura del texto ¿Podrá volver el lobo mexicano?	80
Figura 12. Localizando información específica	83
Figura 13. Releer y compartir información	83
Figura 14. Explorando el texto más esperado	85
Figura 15. Construcción colectiva del organizador gráfico	98
Figura 16. Alumnos construyendo organizador gráfico.	99
Figura 17. Organizador gráfico.	100

## INTRODUCCIÓN

Este documento se elaboró con el propósito de investigar y desarrollar las condiciones que un docente debe considerar para poder formar lectores que recurren a los textos para saber más acerca de un tema, y poder resolver un problema: “Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto” (Lerner, 2001, p.26).

Que los alumnos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita, que lean y escriban con diversos propósitos en diferentes ámbitos de su vida, vean a la lectura y la escritura como algo tan funcional como otras formas de comunicación, el habla, por ejemplo. Todo esto a través de la práctica de quehaceres, que habitualmente irá adquiriendo y mejorando a lo largo de toda su vida y no solo de su escolaridad.

Aunque no es una intención sencilla ni fácil de lograr, sobre todo porque va en contra de muchos hábitos, prácticas, contratos ya instaurados en lo social, cultural y por el sistema. Aun así, la transformación es necesaria, prudente, sobre todo humana (Lerner, 2001, pp. 25-37):

Queremos que todos puedan acceder a un conocimiento pensado, elaborado y reflexionado. Que no sea necesario “machacar” porque el conocimiento verdadero se usa cada vez que nos comunicamos y lo recordamos porque lo necesitamos. Que no sea necesario imponer porque interesa, e interesa porque significa algo para el sujeto que aprende. (Castedo, 1995, p. 8)

El cambio no solo es necesario, es urgente, en medida de lo humano, porque son los alumnos los más afectados y señalados en el problema. Las pruebas nacionales e internacionales no se cansan de señalar los bajos porcentajes. Documentales que “muestran lo mal” que está México en cuestión educativa, entre críticas y una enorme lista de causas (que si los docentes, los niños, los padres, el contexto, la situación socioeconómica, etc.) perdemos más el tiempo en encontrar culpables que en encontrar soluciones. Sabemos que hay problemas, que no hay

“comprensión lectora”, que el rendimiento es bajo, y no se diga si hablamos de la deserción, ahora busquemos el cambio:

Existe una apreciación subjetiva general, corroborada por datos estadísticos, según la cual los resultados obtenidos en la escolaridad primaria no son los esperados ni deseados. Lo dicen todos los investigadores que estudian el problema en la actualidad y lo reafirman casi todos los docentes en toda reunión o conversación informal. De hecho, se puede diferir en el momento de interpretar las causas (la familia, la situación económica, la enseñanza...) pero todos coinciden a la hora de señalar las deficiencias. (Castedo, 1995, p.6)

Aquí se encuentra una propuesta, su diseño, implementación y análisis. Un proyecto con situaciones de lectura, relectura, intercambio y escritura, todo con el objetivo de abonar al conocimiento didáctico para compartir condiciones contextualizadas a nuestro tiempo y espacio.

Este trabajo se divide en 6 apartados, en el apartado 1, se hace referencia a la enseñanza, a la realidad. Aquellas prácticas que debemos romper para reconstruir de la mano de las didactas de la lectura y la escritura la enseñanza que por años ha puesto límites a nuestros alumnos que son, lo digo con total firmeza, sujetos cognoscentes, capaces de construir y reconstruir sus esquemas cognitivos con la intervención del docente, en el caso de la escuela. También encontramos el sustento teórico, así como algunas de las condiciones didácticas necesarias para enseñar desde la perspectiva psicogenética – constructivista del aprendizaje.

En el apartado 2, están cuatro antecedentes tanto teóricos como prácticos. Trabajos de investigación que se recortan a las situaciones de lectura para aprender y saber más de un tema.

En el apartado 3, se describe el proyecto que se implementó y las secuencias que lo formaron. Mientras que en el apartado 4 se presenta la situación problemática que dio origen al proyecto, por ser uno de los hallazgos más relevantes que se quiere compartir en este documento. Y se describe las sesiones de inicio.

En el apartado 5 se desarrolla la secuencia experimental, el análisis, las justificaciones, siempre a partir de la didáctica de la lectura y la escritura, que hacen válida y prudente la intervención. Leer para saber más sobre los lobos, en busca de respuestas a una problemática que mantiene el interés de los alumnos para enfrentarse a los textos, incluso siendo a los difíciles. Desde generar nuevas interrogantes, plantear rutas de búsqueda, explorar y seleccionar textos, hacer una agenda de lectura, leer a través de la docente, abrir espacios de intercambio, tomar notas, se estudian la mayoría de los quehaceres que un lector practica cuando lee textos difíciles.

En el apartado 6, se hace un recorte de la investigación, para analizar las situaciones de lectura cuando los alumnos necesitan saber aún más acerca de algo que les interesó y que además sirve para reconstruir su pensamiento en torno a los lobos. Finalmente se demuestra como a través de un proyecto de más de tres meses los alumnos nunca perdieron el propósito, la situación problemática; nunca se olvidaron de Brincolín.

## 1. LEER EN LA ESCUELA, ¿ES POSIBLE?: LA MAESTRA EN FORMACIÓN

El gusanito lector, así “motivaba” a mis alumnos a leer. Una “estrategia” que consistía en ir colocando círculos de papel con el nombre de cada cuento que se leyera por semana. Claro que los cuentos (porque sólo ese tipo de libros “debía” leer a los niños pequeños) los tomábamos al azar de la biblioteca que, obviamente la maestra organizaba. Al finalizar las lecturas cada quien tenía que responder una fotocopia con preguntas de “comprensión lectora” y así, como verdugo, podía “evaluar” quién comprendía y quién no.

Los alumnos hacían el trabajo, escuchaban la lectura, compartían sus respuestas a las preguntas de comprensión, y hasta ahí. Interesados o no, tenían que hacerlo, a veces se cansaban, y en mí no dejaba de aumentar la frustración porque a través de tantas fotocopias con preguntas, ellos no “mejoraban” su comprensión.

Así con tan solo tres años de servicio, me encontraba desesperada por no saber cómo lograr que mis alumnos leyeran y comprendieran, con gusto, con alegría, con motivación. Sometida a los Planes y Programas de Estudio, a las insuficientes referencias teóricas que conocía; fue sumamente difícil romper mis estructuras, reconocer que me faltaba no un mundo, sino un universo por conocer. Aunque tampoco puedo culparme por completo, también es necesario reconocer que muchos son los factores que inciden en los problemas que el docente tiene en su praxis y que afectan directamente en el aprendizaje de sus alumnos:

A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas, porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción, no sólo con lo que estudió en su etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende. (Nemirovsky, 1988 en Kaufman, *et. al*, 2010, p. 11)

Lerner menciona algunas dificultades que se presentan a la hora de querer generar un cambio tanto en formación inicial de docentes, como en su práctica cuando ya se encuentran frente a grupo: las bases de su formación y la jerarquización social de su función:

Hay una relación recíproca entre la jerarquización del papel de los docentes -el reconocimiento social de su función- y el mejoramiento de la calidad de su formación. Ambas cuestiones deberían ser atacadas simultáneamente: elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros. Además de lo que pueda hacerse en ese sentido desde los organismos oficiales, a los docentes les corresponde -por supuesto- defender su profesión, construir entidades -como los colegios profesionales- propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver (2001, p. 69).

En la realidad, las autoridades solamente dejan en el discurso volver a dignificar la labor docente, pero es más triste que los propios docentes lo hagamos, pues no queremos hacer comunidad, tampoco queremos defender nuestra profesión preparándonos y haciéndonos de referentes que sustenten nuestro accionar en las aulas, solo buscamos ideas, de preferencia simples, para ver si “funcionan”.

Tal cuál ingresé a la Maestría en Educación Básica en busca de más novedades, también muy resistente a romper mis esquemas para poder profesionalizarme y reconocer mi formación como lectora. Solo quería otras estrategias y materiales para las competencias lectoras, un término que empezaba a ponerse de moda y que claramente tenía que incluir en mi práctica, aunque ni siquiera me tomaba aún la molestia de cuestionar e investigar referentes teóricos de tal propuesta.

Pero después de basta lectura e intercambio en los espacios de diálogo con mis compañeras y maestra, empecé a reconocer que mis alumnos saben cosas y a

comprender cómo piensan, luego entendí que los lectores nos formamos a lo largo de toda la vida, entonces surgió la necesidad de saber ¿cómo nos formamos los lectores?

La preocupación por cómo enseñar a leer y cómo enseñar a comprender, no es un tema nuevo, por ejemplo, María Eugenia Dubois nos dice que desde aproximadamente 1980 se empezó de manera más formal a incursionar en el área de la comprensión de lo leído, por la inquietud del bajo rendimiento estudiantil en los alumnos.

Podemos recuperar otras aportaciones de investigación en el tema: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner, Mirta Castedo, Ana María Kaufman y sus grandes colaboradoras, que llevan décadas ocupadas en las formas de enseñar y las condiciones necesarias para formar lectores autónomos, críticos, pero, sobre todo, felices:

Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El “saber cómo” es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil, sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo. Así, lograr niños que se relacionen placentera y eficazmente con la lengua escrita es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal. (Castedo, 1995, p. 2)

En las aulas, nos preocupamos tanto por cumplir con contenidos, por lograr que nuestros alumnos lean con fluidez, con entonación, por evaluarla “comprensión lectora” con preguntas, rúbricas y peor aún estandarizarlos en algún nivel de los exámenes, que nos olvidamos de formar lo que se necesita: lectores que disfruten lo que hacen, que se acerquen a los textos con la misma convicción con la que se acercan a entablar una plática amena con su mejor amigo.

Tan presionados administrativamente y desinformados teóricamente estamos, que se van las generaciones y seguimos egresando alumnos que sienten a la lectura como algo aburrido, obligado, monótono..., que se van pensando que

en la escuela nunca van a comprender lo que se lee y escapan de la institución felices porque, dado el trauma que les causamos, no volverán a leer un artículo, ni se diga un libro, ni siquiera el periódico:

A nuestro juicio, el problema que la escuela debe plantearse es cómo hacer para que en su ámbito los niños se mantengan activos, es decir, leyendo y escribiendo. Debe preguntarse, además, cómo hacer para que a través de esta actividad dominen progresivamente la lengua escrita, es decir, realicen las acciones efectivas e interiorizadas que les permitan comprenderla y comprender progresivamente su propia actividad, coordinándola con la de los otros. (Castedo, 1995, p. 3)

A partir de aquí empiezo con las invitaciones..., exhorto a los docentes que estamos frente a grupo a romper con los hábitos, las creencias que tenemos al tratar de enseñar a leer a nuestros alumnos. El primer contrato<sup>1</sup>, que firmamos sin culpa y con inocencia desde que éramos niños: YO NO SÉ, el maestro es el que sabe.

Validemos y dignifiquemos a nuestros alumnos, a nosotros como profesionales de la enseñanza. Un trayecto -como el que seguí- implica entender que los alumnos piensan, para asimilar cómo **aprenden**. Lo segundo y necesario para lograr lo primero, es asimilar la perspectiva psicogenética - constructivista del aprendizaje para dejar de “andar a ciegas”:

Es claro que muchas ideas nuevas han penetrado en las escuelas, a través de materiales y dispositivos de formación. Sin embargo, su divulgación no necesariamente supone que los docentes puedan justificarlas con argumentos teóricos, conozcan su origen o logren llevarlas a la regulación de la acción en el aula, de dar sentido a situaciones de enseñanza desde una perspectiva teórica que integre y brinde seguridad en el quehacer cotidiano, que permita mantener las acciones más allá del tiempo y de la “moda”. Como

---

<sup>1</sup> Acerca de los contratos didácticos Brousseau (1986) y E. Rockwell (1982), (en Lerner, 2001, pp. 54-55) nos dicen que son los usos de los objetos escolares que tanto docente como alumnos ya tienen establecidos de forma “inconsciente” (o muchas veces consciente) por ejemplo: la autoridad y la validez del maestro (sobre todo en lo que respecta a las interpretaciones de los niños frente a la lectura) y la distribución de derechos y responsabilidades entre ambos sujetos que adquieren características específicas en relación a cada contenido que se aborda, esto lo denominan “cláusulas”.

señala una directora entrevistada, dejar de “andar a ciegas, de estar en un cuarto oscuro en donde no sé qué sigue”. (Castedo, 2019, p.67)

Conocer, estudiar, asimilar y sobre todo ver reflejada en el aula una perspectiva teórica, no es nada sencillo, pero es algo que vale la pena, porque poder dar cuenta de qué pasa en el aula cuando se enseña y se aprende es algo extraordinario, que nos da firmeza y seguridad en el día a día en nuestra práctica.

### **1.1.La perspectiva psicogenética - constructivista en la enseñanza y el aprendizaje**

“Que la discusión siga y que el conocimiento avance para que podamos actuar mejor y garantizar así el derecho a la alfabetización de todos los niños”  
(Ferreiro, 2001 en Lerner, 2001, p. 15)

En nuestro país es parte de la formación inicial como docentes conocer y estudiar a grandes rasgos las perspectivas teóricas más relevantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo: sociocultural, cognoscitiva, conductista, entre otras. Pero entre debates de semejanzas, diferencias, ventajas y desventajas, parece ser que los docentes tenemos más preocupación por tomar posturas, aplicar métodos, que por profundizar y entender las premisas de cualquier perspectiva.

La perspectiva psicogenética surge del pensamiento de Jean Piaget en su teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento. En esta teoría la concepción de aprendizaje tiene como premisa "dar cuenta del pasaje de una estructura a otra, es decir, explicitar el mecanismo formador" (Castorina y otros, 1997, p.45 en Kuperman, 2015, p. 13-14).

El alumno desde la psicogénesis es considerado un sujeto cognoscente que busca activamente tratar de conocer el mundo que lo rodea y de resolver lo que ese mundo le plantea:

Es un sujeto que aprende, básicamente, **a través de sus acciones sobre los objetos del mundo** y que construye categorías de pensamiento propias,

al mismo tiempo que organiza el mundo. Un sujeto activo compara, excluye, ordena, comprueba, reorganiza, formula hipótesis etc. en acción interiorizada o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, por nuevo que sea el contenido a tratar éste deberá ser asimilado por el sujeto según sus esquemas de asimilación que tratan de interpretarlo. (Kuperman, 2015, p. 14-15)

Tan claro y tan complejo a la vez, entender que nuestros alumnos aprenden cuando tienen la oportunidad de accionar sobre los objetos. Con esto no debemos pensar que, en la formación de lectores y escritores, se refiera a tocar objetos con las manos y que los objetos sean materiales. Por ejemplo, cuando leemos, el texto es el objeto y accionar en él, es pensar a partir de él ya sea solos o con el intercambio que tengamos con otros.

El cómo entendamos el objeto con el cuál tuvimos una acción, depende de los esquemas de asimilación de los que dispongamos, en la docencia le llamamos conocimientos previos.

Esto lo encontramos, por ejemplo, en lo que Lerner señala como “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio”, cuando se intenta romper con lo primero, es decir con la creencia de que los alumnos primero deben adquirir el lenguaje escrito y sólo después de eso podrán empezar a comprender lo que leen o a producir textos. Señalando que para que los alumnos aprendan a formarse como lectores deben tener contacto cuanto antes con los objetos de conocimiento, en el caso de la lectura y la escritura, los textos:

Desde el principio, la escuela debe hacer participar a los chicos en situaciones de lectura y escritura: habrá que poner a su disposición materiales escritos variados, **habrá que leerles muchos y buenos textos** para que tengan oportunidad de conocer diversos géneros y puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento (2001, p. 62).

Las situaciones de lectura y escritura en las que participen los sujetos que están aprendiendo, en un futuro serán el conocimiento previo para aprender más. Asimilar que los alumnos son sujetos cognoscentes, me costó varias secuencias y

proyectos didácticos planificados, pero fallidos en la práctica. De inicio a fin necesitaba conducir las clases, marcar el camino, me daba miedo dejar escuchar el pensamiento de los pequeños, reconocer que piensan, me costaba dejarlos hacer, interactuar con los objetos, quería evitar los **errores**, porque también desde niña aprendí que los errores son malos.

Es precisamente otra valiosa particularidad de esta perspectiva: el “error”, aquí se vuelve positivo, tiene valor porque a partir de él es posible reconstruir lo que ya se sabe y se hace, por eso también se denomina **perspectiva constructivista**, porque se considera que a través de las prácticas recursivas, la intervención docente, los errores, el intercambio es posible construir y reconstruir el conocimiento:

El conocimiento requiere de grandes reconstrucciones globales algunas de las cuales son erróneas respecto al punto de llegada, pero constructivas. Los errores sistemáticos son estudiados para tratar de comprenderlos. En este marco explicativo, los errores son interpretados de manera peculiar. Ciertos errores en las respuestas infantiles permiten entender la lógica de sus sistemas de ideas, lo cual lleva a hablar de los **errores constructivos** como respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que lejos de impedir alcanzar estas últimas parecieran permitir los logros posteriores. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.35 en Kuperman, 2015, p. 14-15)

En la psicogénesis, equivocarse no es malo, tampoco necesitar tiempo para aprender, porque a través del contacto con los objetos, ya sea dos, tres o más veces, vamos a lograr asimilar el conocimiento nuevo a partir de los esquemas que ya tenemos, después acomodarlo a las nuevas características del objeto, y en ese proceso estaremos equilibrando:

Desde el punto de vista del niño, los objetos adquieren significado en la medida en que son asimilados a sus esquemas de acción y se acomodan simultáneamente a las características del objeto. Si el objeto se torna imprescindible para el ejercicio de la acción, ésta le otorga significado al modificarlo. Esta doble relación entre asimilación y acomodación es lo que

en esta teoría se conoce como "equilibrio". Los estudios de Piaget han puesto en evidencia qué tipo de respuestas tiene el sujeto ante una situación que tiene la potencialidad de ser perturbadora y, por lo tanto, "se ha convertido, por este solo hecho, en perturbable; se trata más bien de consolidarla y, por lo tanto, de completarla o mejorarla". (Piaget, 1981, p. 23 en Kuperman, 2015, p. 13,14)

Esta perspectiva, como otras, es aplicable a todas las áreas de un currículo, pero en este documento es la lectura nuestra preocupación, querer enseñarla desde la psicogenética, entonces tenemos a la didáctica de la lectura y la escritura... ¡Eureka!

## **1.2. La lectura. Se aprende a leer, leyendo**

"Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla"

(Castedo, 1995, p.6)

Hablar de la lectura desde la perspectiva psicogenética, es hablar de la didáctica de la lectura, que se ha encargado, a lo largo del trabajo de muchos años, de estudiar, describir y difundir con mucho detalle el funcionamiento de distintas situaciones de enseñanza, las condiciones necesarias para su realización y las intervenciones didácticas más prudentes para lograr que los alumnos aprendan:

El propósito principal de esta perspectiva es formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita. En ese sentido, es un cambio de prescripciones para el aula que requiere organizar las clases de una manera distinta a aquella que la escuela ha construido históricamente. (Lerner; 2001 en Kuperman, 2015, p. 26)

Para formar lectores desde esta perspectiva, es necesario el cambio, la ruptura de contratos didácticos que por años han impedido a los niños ser conscientes de su propio aprendizaje y reconocerse como sujetos cognoscentes.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (Lerner, 2001, p. 26)

Cuando los seres humanos hacemos las cosas por convicción y placer, podemos aprenderlas y disfrutarlas, sin ser expertos. Un chef no nos niega su mejor platillo sólo porque no estamos “tan preparados” como él o no somos capaces de hacerlo. Al contrario, si tenemos la dicha de estar en contacto con los sabores siendo inexpertos, con el tiempo podemos llegar a ser tan buenos cocineros como el que tiene el don o estudió para serlo.

Algo así sucede con la lectura. Entre los aportes que las didactas nos han hecho, se encuentra el cómo empezar a formar lectores y en qué preciso momento. Contrario a lo que aún creen muchos docentes, la didáctica afirma que, aunque los niños aun no sean capaces de leer en forma convencional, deben tener contacto con los textos, incluso difíciles, pues se trata de aceptar la capacidad intelectual de “los pequeños”:

Desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”. Los alumnos pueden participar de verdaderos actos de lectura y escritura desde muy pequeños a través de cuatro situaciones fundamentales que coexisten en las aulas: la lectura a través del docente, la lectura de los niños por sí mismos, la escritura a través del docente y la escritura de los niños por sí mismos. (Kuperman, 2015, p. 27)

Entre más pronto permitamos a los alumnos enfrentarse a situaciones verdaderas de lectura, más pronto empezarán a formarse como lectores. A transformar sus esquemas, aprender, adquirir el conocimiento. A través del adulto o por sí mismos irán puliendo los quehaceres de un lector auténtico.

### **1.2.1. Los quehaceres del lector**

Cuando planificamos situaciones de lectura en el aula desde nuestro vigente Plan de estudios Aprendizajes clave 2017<sup>2</sup>, lo hacemos a partir de contenidos, que a su vez despliegan ciertos aprendizajes. Por su parte la didáctica de la lectura nos propone formar lectores que después de la escolaridad y a lo largo de toda su vida sigan puliéndose como tal. Es por eso que nos presenta a los quehaceres.

Los quehaceres esclarecen las prácticas que se ejercen cuando se lee o se escribe en determinadas situaciones, a partir de los contenidos. En este sentido podemos relacionar a los “aprendizajes esperados” o “aprendizajes clave” que manejamos en nuestro plan y programas de estudio con los quehaceres. Pero nos encontramos con que es una situación inversa. La didáctica de la lectura amplía el sentido del aprendizaje con los quehaceres, pues está confirmado (por la perspectiva psicogenética) que un aprendizaje difícilmente se adquiere en una situación, secuencia o proyecto, según se trabaje.

**Un aprendizaje se adquiere a través de lo que “se hace”**, la didáctica nos muestra que, a través de la práctica de quehaceres, los lectores vamos aprendiendo lo específico o los contenidos, veamos uno:

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran (...) los siguientes: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir

---

<sup>2</sup> Son el Plan y los Programas de estudio vigentes actualmente en nuestro país.

sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico (Lerner, 2001, p. 96).

Cuando un lector está ejerciendo un quehacer, por ejemplo: Confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas, a su vez está movilizando quehaceres más específicos, es decir, está aprendiendo a:

Releer un fragmento para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él, asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura - exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida... (Lerner, 2001, p. 97)

Son diversos los quehaceres -de primer nivel- que se relaciona a la lectura, pero en esta investigación nos centramos en las situaciones cuando se lee para saber más sobre un tema.

### **1.3. Leer para saber más sobre un tema**

En ciencias sociales, naturales o historia, la lectura es una herramienta que nos ayuda a aprender o saber más sobre un tema. Es necesario aclarar dos situaciones que pudieran parecer lo mismo, pero tienen sus particularidades.

En las aulas, bibliotecas y posiblemente en los contextos familiares y sociales de los alumnos, pueden encontrarse con textos informativos, leerlos, ya sea en totalidad, saltando fragmentos o simplemente explorarlos. Y ellos a través de la interpretación, podrán aprender. El propósito no está determinado necesariamente por el texto: se puede leer una enciclopedia o un texto instructivo por simple placer o curiosidad o se puede leer una novela histórica para aprender más sobre un momento de la Historia. (Castedo *et al.*, 2018, p. 20)

Las didactas sostienen que es necesario que los alumnos desde inicios de su escolaridad tengan contacto con todo tipo de textos, sin la necesidad de profundizar previamente en sus características o estructura, bajo la premisa de que el propósito del lector no está determinado por el texto, sino al contrario, es el lector quien recurre a ellos, con un propósito y el abordaje que le dé, será diferente en cada situación:

Hojeamos curiosamente un libro de Zoología por simple placer y curiosidad. Nos detenemos donde nos llama la atención, donde encontramos informaciones desconocidas o sorprendentes, de manera tan errática y despreocupada como nuestros intereses momentáneos. O acudimos al mismo libro para estudiar las formas de desarrollo directo o indirecto de los animales. Esta lectura no saltea, se detiene a tomar notas, acude a otros textos para comprender mejor, etc. (Castedo *et al.*, 2018, p. 22)

Esto quiere decir que cuando nosotros vamos a un texto lo hacemos por una situación ya sea a resolver (problema) o a vivir (disfrutar) y a partir de ello, implícita o explícitamente, planteamos propósitos que nos permitirán no “perdernos” en el texto, es decir saber qué buscamos, y esto nos dará también, mayores posibilidades de interpretación y por tal de comprensión: “Leer no es una habilidad que se adquiere para después poder ser expertos y tener comprensión lectora, la lectura y la escritura son a la vez objetos de enseñanza y herramientas para el aprendizaje de los contenidos de otras áreas” (Castedo *et al.*, 2018, p. 28).

Asumimos entonces a partir de: la psicogenética, la didáctica de la lectura, y los quehaceres del lector que, recurrir a los textos cuando se necesita aprender, resolver dudas, encontrar información o saber más sobre un tema; es posible, incluso aunque nuestros alumnos todavía no lean de forma convencional:

Desde los primeros grados de la escuela primaria es importante que los niños ejerzan prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ponen en juego cuando se busca, se selecciona, se profundiza, se reorganiza y se comunica información de diversas maneras. El pensar juntos, hablar, opinar junto a

otros, para plantear interrogantes, encontrar respuestas, investigar, leer diversidad de textos, realizar apuntes, escribir y registrar lo que se encuentra de novedoso y así poder comunicarlo con la idea de aprender más sobre un determinado tema del mundo natural son situaciones que en diferentes momentos se consideran oportunas, más aún cuando éstas sean planteadas con el objetivo de aprender un saber específico. (Chevallard, 1985, p. 3 en García, 2021, p. 7)

Esto requiere una gran labor docente, un diseño específico de las secuencias y/o el proyecto que requerirán de lectura de textos difíciles<sup>3</sup>. Buscar los textos, leerlos, conocerlos, anticiparlos. Se espera que este tipo de textos no se lea solo porque sí, sobre todo cuando sean las primeras aproximaciones de los pequeños, el docente deberá saber a dónde llevarlos en el texto:

Sostener el trabajo en el tiempo, volviendo una y otra vez a releer el texto a partir de diferentes interrogantes, hace posible que los niños vayan aproximándose a comprender aspectos que originalmente no entendían, es una respuesta a la diversidad de la clase. Asimismo, queda evidenciado que se producen avances en la comprensión gracias a la interacción entre pares y entre el docente y sus alumnos (Castedo *et al.*, 2021 en Retamar, 2021, p. 8).

Con esto podemos especificar aún más el objeto de estudio, dentro del quehacer “Leer para saber más sobre un tema”, es decir las situaciones en las cuales los alumnos y la docente, como una comunidad de lectores, comparten sus **interpretaciones**, las confrontan, las enriquecen, y con todo lo anterior, **comprenden** lo que se leyó.

---

<sup>3</sup> Lerner nos dice que: Atreverse a leer textos difíciles -que resultan difíciles para ciertos lectores en determinado momento (ya que la noción de dificultad es, por supuesto, relativa)- es otro quehacer del lector que encuentra obstáculos para ingresar en la escuela (...) aprender a leer textos “difíciles” es un aspecto prioritario de la formación del lector en la enseñanza obligatoria porque está vinculado con el propósito de la preparar a los alumnos para desarrollar con éxito estudios posteriores, para insertarse en la vida académica (2001, p. 107).

### 1.3.1 Interpretación de textos. Condiciones didácticas para comprender lo leído

La comprensión lectora es un tema muy controversial porque, al menos en nuestro país, se ha puesto muy de moda, aunque los docentes no sabemos exactamente desde que perspectiva teórica se justifica este concepto y propuesta, lo hemos adoptado y adaptado al trabajo con los niños, pero como un delito hemos sido capaces por años de catalogar a los alumnos “que comprenden” y a los que “no comprenden”, o de simplemente ponerlos en un “nivel”.

Validar o descalificar opiniones y respuestas solo como correctas e incorrectas, sin ponernos si quiera a pensar en ¿qué hace a mi alumno comprender así lo que leyó?, hablemos entonces de la interpretación:

Kenneth Goodman en *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños* interpreta a la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Sin significado no hay lectura. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes del acto de leer. Este autor considera que diferentes personas que leen un mismo texto lo interpretarán en función de lo que conocen y, por esa razón, pueden llegar a otorgarle diferentes significados (...) El lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en mente. Entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman. (Kuperman, 2015, p. 16).

Cuando las personas leemos, interpretamos (construimos significados) a través de los conocimientos previos que poseemos, siendo así, los docentes debemos ocuparnos más en especializar nuestras intervenciones para ayudar a los alumnos a reconstruir su interpretación hasta llegar a “comprender” lo que se buscaba o lo que el autor ha tratado de comunicar:

Cuando hablamos de “comprensión de lo leído”, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo. (Lerner, 1985, p. 3)

Lerner sostiene que tal como sucede en las situaciones del mundo real de los alumnos, la interpretación se dará a través de sus esquemas de asimilación y se irán transformando principalmente a través del intercambio que éste tenga con los otros y con los objetos de conocimiento:

La comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto. La comprensión de la lectura es entonces relativa –como lo es la comprensión del mundo en general– porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo. El logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros: es la inter-subjetividad lo que hace posible aproximarse a la objetividad. (Lerner, 1985, p.3)

Resalto el concepto **aproximaciones sucesivas**, lo defino como extraordinario, porque al asimilarlo, los docentes podemos liberarnos de lo que hacemos ordinariamente en las aulas y de la gran tensión que muchas veces sentimos cuando creemos que nuestros alumnos no alcanzarán un aprendizaje en un tiempo establecido. Debemos entender que el aprendizaje, en este caso, la comprensión, requieren de acercamientos constantes, de aproximaciones sucesivas, de una recursividad en los quehaceres para irlos puliendo. Los lectores se forman día a día, entonces, ¿cuál es el momento para empezar a comprender la lectura?

Mucho antes de que el niño sepa leer: cuando alguien le lee un cuento a un niño de dos años, cuando alguien responde proporcionando un significado a los reiterados “¿qué dice ahí?” de los niños de tres o cuatro años, esos niños están comprendiendo la lectura. Cuando el niño está aprendiendo a leer, él atribuye significado a los textos con los que se enfrenta (...) el sistema educativo debe abordar el problema de la comprensión de la lectura desde el nivel preescolar –fundamentalmente a través de la lectura realizada por el adulto y de la conversación sobre lo leído– es por eso que las situaciones de aprendizaje de la lectura en primer grado deben estar siempre centradas en la construcción del significado por parte del niño. (Lerner, 1985, p.6)

Empezaremos cuánto antes, los alumnos leerán a través de la docente cuando todavía no puedan hacerlo por sí mismos, a partir de eso, comenzarán a interpretar y por ende a comprender. Ahora bien, ¿exactamente cómo ayudar a los alumnos a comprender mejor lo que en primera instancia han interpretado?

Discutiendo y recurriendo al texto para aclarar las dudas y superar los conflictos. La discusión entre los niños es fundamental, porque obliga a cada uno a justificar su interpretación frente a los demás y en esta búsqueda de justificación se hace posible tomar conciencia de aspectos contradictorios o incoherentes que co-existen en la propia interpretación, porque a través de la discusión cada niño conoce las interpretaciones que sus compañeros han

hecho del mismo texto y se hace posible confrontarlas, coordinar los puntos de vista y acudir al texto con nuevas preguntas, lo que llevará a construir nuevas respuestas, es decir a aproximarse más al significado que el autor quiso transmitir. (Lerner, 1985, p.7)

En estas situaciones el trabajo del maestro, para nada es mínimo o pasa desapercibido, al contrario, debe tener una **fuerte intervención** al coordinar los espacios de intercambio, no solo como moderador, sino como un lector más, un actor más de la discusión:

Poniendo de manifiesto contradicciones que los niños no han tomado en cuenta, formula preguntas que plantean nuevos problemas, llama la atención sobre aspectos del texto que pueden poner en duda algunas interpretaciones o que pueden contribuir a superar los conflictos planteados. El docente puede incluir también en la discusión su propia interpretación, pero sólo cuando el clima que se ha creado en el aula hace posible que los niños lo consideren como una opinión más, tan autorizada y tan digna de ser tomada en cuenta como la de cualquier otro miembro del grupo. (Lerner, 1985, p. 7)

Esto se hará, sobre todo, respetando los tiempos de nuestros alumnos, interviniendo, compartiendo las propias interpretaciones, **generando un clima de confianza y respeto**, valorando cada pequeño “avance”, cada mínima transformación:

No pretendamos entonces hacerlos llegar más allá de donde su estructura psíquica se lo permite, consideremos como altamente positivo que hayan logrado la máxima comprensión de la que son capaces en ese momento, gracias al aporte de sus compañeros y al nuestro propio. Porque si no creamos un clima en que el “error” –o lo que a nosotros nos parece un error– está permitido, el niño no se arriesgará a equivocarse, no formulará hipótesis, renunciará a la anticipación y, por lo tanto, a la comprensión. (Lerner, 1985, pp. 7-8)

En las situaciones en las que se lee para saber más sobre un tema la modalidad de lectura será la lectura en profundidad:

**Leer, releer, vincular el texto con otros textos, marcar el escrito, tomar notas y, sobre todo, compartir lo interpretado dentro de una comunidad de interpretación que se organiza en el aula.** Esta lectura, en los primeros grados, es necesariamente una **lectura a través del docente** e inmediatamente compartida ya que se va dando un espacio de reflexión, se desarrolla un diálogo propicio para poder interpretar, analizar o comprender, también se da la oportunidad de incorporar vocabulario, desarrollar recursos que presentan los autores en los textos. (Castedo, *et al.*, 2018, p. 31 en García, 2021, p.9)

Es necesario que, en los espacios de intercambio, el docente vaya mejorando las intervenciones que realice, es decir, ir dejando de lado los “¿por qué?” para empezar a intervenir con preguntas más profundas y reflexivas, que ayuden más a construir la comprensión.

Entendemos que desde el primer día de clases se empiezan a formar lectores, que leen todo tipo de textos, que interpretan y que comprenden. Aunque los alumnos aún no lean de forma convencional el docente es un facilitador para todos los aprendizajes, a esto las didactas lo han denominado, lectura y escritura a través del docente, como situaciones didácticas fundamentales.

### **1.3.2. Situaciones didácticas fundamentales para formar lectores**

Son cuatro las situaciones fundamentales: leer a través del docente, leer por sí mismos, escribir a través del docente y escribir por sí mismos. Cada situación tiene condiciones muy particulares y beneficia en aspectos diferentes, es tarea del docente conocerlas para poder decidir que modalidad será más conveniente según

los propósitos (didáctico y comunicativo)<sup>4</sup> que se deseen alcanzar. Por ser de recorte para nuestra investigación hablemos de la lectura:

Durante las situaciones en las que los niños **leen a través del docente**, acceden directamente a las características del lenguaje escrito (Teberosky, 1990) y participan activamente en la construcción del significado del texto que escuchan (Kaufman, 2007) (...) el docente lee y relee los textos, los deja a disposición para que los niños vuelvan a ellos, para reencontrar por sí mismos algunos pasajes de lo que el maestro leyó para todos. Los títulos de las obras, datos de los autores e ilustradores leídas se anotan a la vista de los niños (en afiches, por ejemplo) para tenerlos presente (Kuperman, 2015, pp. 27,28)

En estas situaciones los alumnos tienen “el pase directo” al texto, no están preocupados por descifrar la lengua escrita y por lo tanto crecen sus posibilidades de interpretación y disfrute. Mientras que en las situaciones de lectura por sí mismos: “Cuando los niños leen por sí mismos, no sólo se vinculan con el lenguaje escrito, también comienzan a explorar el sistema de escritura, integrado por las letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje” (Kaufman, *et al.*, 2007, p.30).

Es necesario que los alumnos participen en la diversidad de situaciones, porque los quehaceres que se ponen en práctica son diferentes, pero todos de misma importancia cuando lo que se quiere es formar lectores, y aún mejor lectores autónomos que trasciendan la escolaridad.

### **1.3.3. Formar lectores autónomos**

Lo necesario es formar lectores autónomos, una tarea, sí, sumamente difícil, sobre todo por la posición de dependencia del alumno en el proceso de enseñanza

---

<sup>4</sup> Acerca de esto Lerner nos dice que el propósito didáctico es aquel que el docente plantea para enseñar los contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura que se ejerza. Mientras que el propósito comunicativo es el que persigue el alumno desde su perspectiva del problema que trata de resolver y de la situación de lectura y/o escritura que ejerza (2001, p. 126).

y aprendizaje. Encontramos aquí un contrato más que urge empezar a romper. Ya sabemos que primero debemos romperlo en los esquemas personales, para después hacerlo con otros.

Desde niños fuimos impuestos a depender de las órdenes e indicaciones, no solo del docente, sino de los adultos en general. Precisamente por el miedo que nos impusieron a los errores. Esto debe cambiar, y para nada estoy tocando el tema del respeto o de los valores, eso es punto y aparte. Estoy hablando exclusivamente de la autonomía que se necesita dar a los alumnos que formamos como lectores:

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza -incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura-, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. (Lerner, 2002, p. 1)

Entre las condiciones didácticas que autorizan y habilitan al alumno para asumir su responsabilidad de lector, destacan leer a partir de una problemática y con un propósito comunicativo, esto es algo que se enseña en la escuela para que fuera de ella el alumno sepa como acercarse a los textos de forma voluntaria y totalmente autónoma.

Lerner afirma que **no hay autonomía sin responsabilidad**, para esto es necesario que el docente realice las pertinentes **devoluciones**<sup>5</sup> tanto de responsabilidades como de problemas, para que, de a poco, se vaya asumiendo un rol de lector activo e independiente. Dentro de las recomendaciones que nos hace la autora es el trabajo mediante proyectos, ya que estos "Permiten a los alumnos participar en la planificación prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar" (2002, p.7).

---

<sup>5</sup> La "devolución" -explica Brousseau- era un acto por el cual el rey abandonaba el poder que tenía por derecho divino y lo delegaba a una cámara. La devolución significa: "Ya no se trata de mi voluntad, sino de lo que ustedes deben querer, pero yo les otorgo ese derecho porque ustedes no pueden tomarlo por sí mismos". Algo similar hace el maestro cuando autoriza a los niños a hacerse cargo del rol que les corresponde en la elaboración, del conocimiento. (Lerner, 1996, p. 94)

Es importante mencionar que además de los contratos que se necesitan romper, también se debe desafiar al sistema con la obligación que impone a los docentes para cumplir con contenidos, evaluaciones, y periodos.

Fundamentado en la perspectiva psicogenética – constructivista y a través de la didáctica de la lectura, se afirma, que es posible leer en la escuela, a pesar de las dificultades, de los contratos que se deben romper, a pesar del sistema es urgente, **necesario y posible leer en la escuela.**

## **2. APORTES DE LA DIDÁCTICA EN: LEER PARA SABER MÁS SOBRE UN TEMA**

La propuesta de leer para saber más sobre un tema, además de tener como referente teórico la perspectiva psicogenética, tiene importantes antecedentes. Proyectos o secuencias, planificadas, aplicadas y analizadas que además sirven como ejemplos para las intervenciones que los docentes podemos hacer en nuestras aulas.

### **2.1. La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas**

En el año 2014 Cinthia Kuperman realizó una investigación que consistió en la aplicación de dos entrevistas a 122 alumnos de jardín de infantes y primer grado, bajo el método de investigación clínico-crítico de la perspectiva psicogenética del aprendizaje.

Entre los objetivos que se propusieron en el documento -y que es útil para esta investigación-, encontramos el de “Indagar las estrategias utilizadas para localizar información específica en una enciclopedia”.

La investigación se realizó en dos escuelas con prácticas de enseñanza diferentes; las llamadas “tradicionales” (basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y enseñanza graduada de letras) y las “constructivistas” (basadas en lo que sugiere la didáctica de la lectura y la escritura).

A través de dos entrevistas a cada niño en las instalaciones escolares, se desarrollaron dos situaciones específicas: 1. Exploración de libros: cuento y enciclopedia y 2. Búsqueda de información específica: localización por parte del niño del sector donde dice sobre abejas. En ellas se pedía identificar la enciclopedia y localizar información específica. Los materiales presentados fueron: el cuento "La abeja Haragana" y una enciclopedia: "El insólito reino de los insectos".

En la entrevista se les presentaron a los niños los materiales, ambos con imágenes de abejas en la tapa y se les preguntó cuál de los dos libros sería útil "para saber sobre las abejas". Luego se les solicitó localizar información específica en la enciclopedia.

Los hallazgos de la investigadora después de un impresionante y muy minucioso análisis de los resultados fueron los siguientes:

- Los niños que esgrimen justificaciones y que toman en cuenta ciertos rasgos de los textos literarios y/o enciclopédicos manifiestan un conocimiento que suele provenir de haber **participado en prácticas de lectura con enciclopedias y cuentos**.
- Los alumnos de escuelas con prácticas constructivistas asumían la **responsabilidad de las tareas**, tomaban los libros en sus manos, los observaban y los hojeaban mientras esgrimían sus opiniones.
- Todos los Jardines contaban con bibliotecas dentro de las salas. El contraste de los resultados entre escuelas con prácticas tradicionales y escuelas con prácticas constructivistas parece indicar que **la mera presencia de esas bibliotecas no necesariamente garantiza un contacto fructífero** de los pequeños con los libros si no existe una adecuada intervención del docente que les permita participar de reales prácticas de lectura, aun antes de leer de manera convencional.
- En cuanto a las primarias, las escuelas "tradicionales" no contaban con bibliotecas de aula en Primer Grado, mientras que las Escuelas "constructivistas" no solo tenían este recurso, sino que además el desarrollo de los diversos **proyectos incluía cotidianamente el contacto con una multiplicidad de libros** de diferentes géneros.
- La mayoría de los alumnos de ambos contextos de enseñanza pudieron identificar adecuadamente la enciclopedia como el libro que contiene información sobre las abejas, pero solo con mayor frecuencia los de las escuelas "constructivistas" lograron **justificar su elección** a partir de

indicadores vinculados con aspectos del lenguaje escrito y/o de los libros como objetos culturales.

- Los niños de las escuelas constructivistas hojeaban el libro y al seleccionar la página focalizaban en el titular que buscaban. Cabe destacar que varios de estos niños **acudían al Índice** para localizar la página solicitada.
- Ingresar a una enciclopedia por el índice requiere de un conocimiento particular: saber de su existencia y ubicación en el libro, saber para qué sirve y de qué manera se obtiene información. Los niños que apelaban en primera instancia al índice para ubicar la página solicitada utilizaban las mismas **estrategias que los lectores avezados**: sabían dónde encontrarlo en el libro, buscaban la palabra “abejas” en la lista, seguían la línea punteada hasta llegar a los números que indicaban la página. Finalmente, hojeaban el libro hasta llegar a la página de las abejas.

Este accionar pone de manifiesto la inmersión de los niños en un ambiente alfabetizador en el que los libros no solo están a su alcance, sino que han sido mediados por sus docentes en prácticas reales y sostenidas de lectura que permitieron a los pequeños apropiarse de características de los textos y de los actos lectores que no hubieran podido descubrir sin ese contexto. Pone de manifiesto, en suma, que **aprenden a leer, leyendo** (Kuperman, 2015, p. 135).

## **2.2. Leer a través del docente en Nivel Inicial para aprender Ciencias Naturales**

En el año 2021, Mariela Retamar Irigoyen realizó una investigación de campo, cualitativa, descriptiva e interpretativa en un grupo de niños que cursan el último grado del nivel inicial. La autora desarrolló e implementó una secuencia didáctica que se centra en las situaciones de lectura a través de la docente y los posteriores espacios de intercambio.

En el marco de “saber más” sobre plantas aromáticas, sus características y sus diferentes usos en la vida cotidiana, este trabajo intenta contribuir a las

investigaciones sobre la **importancia de las situaciones de lectura e intercambios**, que posibilitan la reconstrucción y reorganización de nuevas ideas en torno a un tema en Ciencias Naturales cuando se abordan textos científicos de circulación social

En el recorte de la investigación se trata de **definir las consignas del docente en situaciones de lectura que favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema**, las intervenciones que realiza para posibilitar el intercambio luego de la lectura y reconocer las reelaboraciones o aproximaciones que realizan los niños en este tipo de situaciones.

Bajo el objetivo general de identificar, describir e interpretar las condiciones didácticas e intervenciones docentes que promueven los intercambios en situaciones de lectura cuando se está aprendiendo sobre un tema de Ciencias Naturales, la investigadora planteó tres interrogantes: ¿Qué consignas del docente en situaciones de lectura favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema?, ¿Qué intervenciones docentes posibilitan el intercambio luego de la lectura? Y ¿Qué reelaboraciones o aproximaciones realizan los niños sobre el tema durante la lectura y el espacio de intercambio?

El marco teórico desde el cual se sustenta toda la intervención y análisis, es también desde la perspectiva psicogenética – constructivista del aprendizaje. La secuencia didáctica que se implementó consideró **tanto la lectura a través del docente como la lectura por sí mismos**, y nos dice, por qué es prudente llevar a cabo ambas, cuando se trata de aprender en ciencias; porque se trata de formar, a través de la recursividad, lectores autónomos:

Para alcanzar la autonomía en la lectura, debemos tener en cuenta que se construye progresivamente participando en prácticas compartidas en las que el docente interviene intensamente acompañando y ayudando a los niños a leer y a aprender Ciencias Naturales al mismo tiempo, para que la construcción del conocimiento del área sea progresiva y por aproximaciones sucesivas. De aquí la importancia de la interacción intelectual como fuente

esencial de progreso en todas las áreas del conocimiento. (Castedo *et al.*, 2021 en Retamar, 2021, p. 8)

Desde plantear un problema, generar interrogantes de búsqueda, explorar los textos, seleccionarlos, leerlos a través de la docente, Retamar hizo un recorrido casi igual a lo que se realizó en el proyecto que más adelante se presenta en este trabajo, incluidos los espacios de intercambio.

La propuesta que desarrolló recupera las situaciones de lectura a través del docente de los textos informativos seleccionados y el posterior intercambio. Después de mucha lectura a través de la docente y sus respectivos espacios de intercambio sobre las plantas aromáticas para la comunidad educativa. Los hallazgos que esta investigación deja son:

- Se debe procurar **relacionar las interpretaciones de unos y otros cuando son complementarias y discutir las cuando son discrepantes**. En estos casos, pedir a quienes las sostienen que traten de contar al grupo qué fue lo que escucharon para interpretar aquello que están sosteniendo y volver a leer algunos pasajes.
- En algunos casos, **la relectura** puede llevar a confirmar una interpretación y rechazar otra, en otras oportunidades puede concluirse que es posible más de una interpretación.
- Es a través de la **interacción con distintos textos de información** y los intercambios sostenidos a lo largo de la secuencia, que los niños logran avanzar en **descripciones cada vez más detalladas** (de los fenómenos que se estudian), en comparaciones sobre aspectos diferentes de los mismos y en el establecimiento de relaciones entre características estudiadas.

### **2.3. Leer para aprender ciencias naturales. Condiciones didácticas e intervenciones docentes en una situación de exploración y selección de materiales de lectura en 1° grado**

En 2021, la investigadora Iken Ivone Nardi desarrolló su trabajo con el propósito indagar sobre las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que favorecen la apropiación del conocimiento por parte de los niños y niñas en situaciones de **lectura por sí mismo**. En particular hizo uso de la **exploración y selección de materiales** de lectura para profundizar la información sobre un contenido de ciencias naturales en 1° grado.

Se plantearon dos objetivos: identificar y analizar qué condiciones didácticas e intervenciones docentes favorecen la lectura por sí mismos de textos para aprender contenidos de ciencias en primer año y aportar reflexiones en torno a los criterios de selección de textos para aprender en clases de Ciencias.

Las interrogantes de búsqueda fueron: ¿Qué condiciones didácticas favorecen la exploración y selección de los niños de materiales de lectura cuyo propósito es profundizar la información sobre las coberturas de algunos animales en 1° grado?, ¿Cómo interviene la maestra? y ¿Qué materiales seleccionan los niños y cómo lo hacen?

Se desarrolló una secuencia en tres etapas (selección de textos, lectura y producción de un texto), que tuvo como propósito profundizar saberes sobre los seres vivos, específicamente sobre la adaptación al medio de los seres vivo: las plumas (aves) y los pelos (mamíferos).

Un concepto muy importante a rescatar de la teoría en esta investigación es acerca de **los textos difíciles**:

Diversos escritos sobre el tema se refieren al texto expositivo como texto difícil; si consideramos que los niños y niñas no están habituados a interactuar con él. Se lo considera un texto complejo de comprender y producir, sin embargo, a pesar de que su interpretación no es sencilla, es difícil que éstos resulten inaccesibles para los alumnos y alumnas si se los aborda como objeto de enseñanza. (Nardi, 2021, p.9)

Después del análisis de los resultados los hallazgos del trabajo fueron:

- **Es posible trabajar con niños pequeños**, de primer año que aún no leen por sí mismos con autonomía, es decir convencionalmente, en situaciones de lectura compartida logrando avances en sus saberes y conocimientos tanto en el área de las ciencias naturales como en las prácticas de lectura y escritura.
- Las prácticas de lectura analizadas parecen posibles si se proponen en el contexto de una **secuencia** porque su desarrollo permite instalar y construir, junto con los alumnos, un **propósito lector**.
- **Los textos** que se exploren, busquen y seleccionen deben cumplir con criterios válidos de acuerdo al contenido a desarrollar, es decir que deben presentar **información rigurosa y precisa, imágenes, fotos y/o gráficos** que contribuyan a enriquecer esa información; organizada, por otro lado, de un modo particular.

#### **2.4. Leer para aprender Ciencias Naturales en los inicios de la escolaridad primaria.**

También en el año 2021, Natalia García Godoy hizo una investigación acerca de las situaciones de lectura e intercambios para aprender en Ciencias Naturales. Este recorte se inscribe en el campo de la Biología y se seleccionó el contenido “Adaptación al medio de los animales. Cobertura de animales” focalizando en las plumas y sus diferentes funciones (García, 2021, p. 5).

Las preguntas de investigación fueron: ¿Qué intervenciones docentes favorecen el intercambio luego de la lectura?, ¿Qué reelaboraciones o aproximaciones realizan los niños sobre el tema habiendo mediado el espacio de intercambio? y ¿Qué condiciones didácticas favorecen la lectura para aprender un tema de Ciencias Naturales?

Los objetivos de la investigación fueron dos: identificar, describir y analizar intervenciones docentes y condiciones didácticas que promueven las situaciones de lectura e intercambios en primer grado y distinguir las **reelaboraciones o**

**aproximaciones** realizadas por los niños sobre el tema durante los actos de lectura a través del docente.

Este trabajo se enmarca en una secuencia de lectura y escritura. La misma, puede caracterizarse como un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo, el estudio de casos en situaciones áulicas que permitan a los investigadores, desarrollar la observación, realización y análisis de una secuencia de enseñanza. Acerca del trabajo en **secuencias didácticas** la investigadora fundamenta su trabajo en Nemirovsky ya que estas permiten:

Designar la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo. (Nemirovsky 1999 en García, 2021, p.14)

La secuencia se organizó en tres etapas: 1. situaciones de lectura a través del docente, intercambios y conversaciones, 2. búsqueda de información en otras fuentes (videos, imágenes/fotografías) y 3. toma de notas de los niños por sí mismos y a través del docente para aprender un contenido específico. Los hallazgos de la investigación fueron:

- Para aprender ciencias es necesario **leer textos de ciencias**, dándose a lo **largo de la escolaridad una práctica fundamental**.
- En las situaciones de lectura para aprender resulta una condición necesaria sostener los **propósitos que guían y orientan al lector**; sí el propósito es aprender, saber más o estudiar un tema, esto debe estar explicitado y sostenerse a lo largo de todos los actos de lectura.
- **La lectura necesita tener sentido** desde el punto de vista del alumno, es por eso que los textos elegidos fueron pensados en función de la complejidad del contenido y de los desafíos que presentaron a los niños. Es así que las

primeras lecturas de la secuencia abordan generalidades y luego se profundizan ampliando información sobre determinadas aves, sus características y funciones de las plumas.

- Leer, dialogar, observar las imágenes, comentar, ampliar explicaciones posibilita cierta **transformación del contenido** en aquellas ideas iniciales de los niños.
- Las **intervenciones de la docente** consisten en contextualizar la lectura, su hilo conductor facilita la comprensión ya que **aporta conocimientos que no están en el texto**.
- Leer para aprender es posible en los inicios de la escolaridad cuando se consideran y piensan en forma colectiva en la escuela y los grados diferentes situaciones de lectura e intercambios que promuevan las prácticas del lector siempre que se cumplan algunas de las condiciones didácticas y se sostengan variadas intervenciones docentes que se han explicitado en la investigación.

Las cuatro investigadoras sostienen que es posible leer para aprender en la escuela (textos difíciles) y a la vez mantener el sentido social que la lectura tiene fuera de la escuela. Las condiciones que imprescindiblemente señalan para que esto sea factible son:

- ✓ **Problematizar el aprendizaje**, es decir partir de una situación que genere en los alumnos no solo el interés, sino también la necesidad por aprender de los textos. A partir de esta convicción será necesario plantear:
- ✓ **Un propósito comunicativo** que dará sentido a la lectura y se mantendrá “vivo” a lo largo de la secuencia y posiblemente del proyecto, Mismo que a la vez se unifique con el propósito didáctico de la docente.
- ✓ Los **lectores** se empezarán a **formar desde el primer día de clases**, aún si no lo hacen de manera convencional, el docente prestará su voz para hacerlo.
- ✓ **Las interpretaciones** que cada alumno de a la lectura, sean correctas o incorrectas deberán servir para reconstruir el conocimiento a partir de los esquemas que ya posea el alumno y esto será a través de las:

- ✓ **Intervenciones del docente**, que siempre deberán estar planificadas y bien pensadas, la improvisación será posible. Tales intervenciones se deberán ir especializando, porque recordemos que no solo el alumno aprende, los docentes también, especializan su práctica, en este caso sus intervenciones, preguntas y comentarios.
- ✓ Sólo a partir de los **quehaceres del lector** que los alumnos practiquen cada día en el aula, será posible que se formen como lectores y logren ser autónomos dentro y fuera de la escuela.

### 3. PROYECTO: LEER PARA SABER MÁS SOBRE LOS LOBOS

A partir del marco referencial que se estudió y asimiló, la docente, que sigue y seguirá en formación, diseñó e implementó un proyecto didáctico para poder llevar a la práctica los conocimientos adquiridos y así empezar con la transformación de su práctica en cuanto a “Leer para saber más sobre un tema”.

Según Lerner **un proyecto** es una modalidad organizativa que ofrece “contextos en los cuales la lectura cobra sentido y aparece como una actividad compleja cuyos diversos aspectos se articulan al orientarse hacia el logro de un propósito (2001, p. 140)”. Además de que permite una organización muy flexible del tiempo según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar solo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses.

Los proyectos pueden estar conformados por otras modalidades de trabajo como secuencias, actividades habituales, situaciones independientes. Favorecen la **autonomía de los alumnos**, que pueden tomar iniciativas porque saben hacia dónde marcha el trabajo, y se contraponen a la parcelación del tiempo y del saber:

Los niños tienen oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello, para establecer relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo (...) De este modo, al evitar la parcelación que desvirtuaría la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura, se hace posible que los alumnos reconstruyan su sentido. (Lerner, 2001, p.34)

Los proyectos coordinados con otras áreas hacen posible que la lectura y la escritura adquieran un nuevo sentido, al operar como instrumentos para la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural y social. Se brinda a los alumnos oportunidades de acceder al discurso informativo-científico, de comprender cada vez mejor los escritos que son usuales en Ciencias Naturales. Favorecer la interacción con estos escritos es fundamental desde

el primer ciclo, porque hace posible sentar las bases para interpretarlos en forma cada vez más ajustada. (Lerner, *et al.*, 1996, p.8)

**Los proyectos, pueden estar constituidos por varias secuencias didácticas, como en el que se implementó para esta investigación.** Según Lerner las secuencias de actividades “están dirigidas a leer con los niños diferentes ejemplares de un mismo género o subgénero (poemas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos...), diferentes obras de un mismo autor o diferentes textos sobre un mismo tema (2001, p.142)”. En comparación con los proyectos que extienden su tiempo hasta meses, tienen una duración de tiempo limitada a algunas semanas, por lo que es posible realizar varias en un ciclo escolar.

Contribuyen a cumplir diversos objetivos didácticos: comunicar el sentido y el placer de leer para conocer otros mundos posibles, desarrollar las posibilidades de los alumnos de apreciar la calidad literaria (o detectar su ausencia), formar criterios de selección del material a leer, generar comportamientos lectores como el seguimiento de determinado género, tema o autor. (Lerner, 2001, p. 142)

Por esto es que el proyecto experimental se divide en secuencias, porque cada una tiene propósitos y quehaceres específicos, por ejemplo: mientras que una secuencia se dedicó a leer textos literarios, otra se dedicó a leer textos informativos.

Las secuencias además de tener sus propósitos tanto didácticos como comunicativos (con los alumnos), se estructuraron y planificaron con la intención de comunicar el conocimiento didáctico, “son propuestas que toman como objeto de análisis el conjunto de todas las interacciones que se dan -en el triángulo didáctico- entre el maestro y los alumnos a propósito del objeto a enseñar y a aprender” (Lerner, 2001, p. 178).

Una vez diseñadas las situaciones, se videograbaron para posteriormente analizarse a través de **registros de clase** que Lerner define como un:

Instrumento esencial porque permiten centrarse en el conocimiento didáctico incluyendo en el aula un proceso de capacitación, poniendo en primer plano

lo que ocurre realmente en la clase, estudiar el funcionamiento de enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. (2001, p. 179)

### **3.1. Las secuencias del proyecto**

#### **a. Situación problemática**

Los alumnos y la docente a partir de una situación problemática generaron interrogantes de búsqueda para tratar de solucionar el conflicto, buscaron, exploraron y seleccionaron cuatro textos literarios para leerlos a través de la docente en busca de respuestas: El lobo y los siete cabritos, Pedro y el lobo, El lobo y los tres cerditos y Caperucita roja.

#### **b. Lectura de cuentos con lobos**

A partir de la agenda que previamente elaboraron los lectores, se leyeron cada uno de los cuentos a través de la docente, abriendo un espacio de intercambio después de cada lectura y finalizando con una toma de notas respecto a las respuestas encontradas para las interrogantes de búsqueda<sup>6</sup>

#### **c. Organizar la información**

Las respuestas a las primeras interrogantes de búsqueda, estaban en los afiches<sup>7</sup> con cuadros de tomas de notas. Por lo que toda la secuencia se dedicó a organizar la información a través de un diagrama de relaciones con la intención de reflexionar analíticamente la información hasta ese momento recuperada de los textos literarios; es decir, recuperar un proceso de intertextualidad sobre las características de los lobos de los cuentos, concluir las particularidades del lobo, corroborar, agregar y/o quitar información.

---

<sup>6</sup> Acerca de los motivos por los cuales se leyeron primero textos literarios (cuentos), Castedo y su equipo de prácticas En el proyecto "El mundo de las brujas" nos dice que cuando se trata de caracterizar a un personaje los cuentos tradicionales (de versiones originales o si son nuevas versiones que respeten la trama y el lenguaje de la historia, sin simplificar los cuentos) son el primer acercamiento más prudente que los niños pueden tener para empezar a formarse como lectores. Aún más considerando que en el grupo donde se aplicó el proyecto, se trató de pequeños que vienen de más de un año de aislamiento por la pandemia y que muy difícilmente han tenido contacto con la lectura de cualquier tipo de textos. Las didactas nos recomiendan tratar a los niños como lectores plenos, pero a la vez respetando su nivel cognoscente.

<sup>7</sup> Según la Real Academia Española la palabra *afiche* proviene del francés *affiche*, pero en América es más usado el término *cartel*, que se refiere a una lámina en que hay inscripciones o figuras y que se exhibe con fines informativos o publicitarios. Aun así, el término se adopta en este trabajo por tener sustento teórico y experimental en las situaciones que comparten las didactas de la lectura y la escritura.

#### **d. Lectura de otros textos literarios**

Se leyeron “El libro de la selva” y fábulas con lobos de Esopo y la Fontaine. Justo en estas sesiones los alumnos comenzaron a reconsiderar algunos conceptos que ya habían institucionalizado acerca de los lobos que los cuentos, por ejemplo, que eran malos, pues en el libro de la selva, los lobos eran buenos. Además, advirtieron que “los lobos reales andaban en cuatro patas”. A partir de esto surgió la necesidad de leer otro tipo de textos que tuvieran información más acercada a la realidad, por la naturaleza del problema que se estaba intentando resolver.

#### **e. Búsqueda, exploración, selección y lectura de textos informativos.**

Se implementó la secuencia didáctica de lectura a través de la docente, con espacios de intercambio y tomas de notas. La secuencia terminó con un organizador gráfico hecho por los alumnos. Es importante mencionar que, durante esta secuencia, la comunidad de lectores transformó muchas ideas y conceptos que se habían generado anteriormente de los lobos.

Tanto fue el interés que los alumnos mostraron respecto a los textos informativos que se planificaron algunas **sesiones más para leer informaciones específicas**. Esto lo abordaremos más a profundidad en lo posterior.

#### **f. Escritura de epígrafes**

Se construyó el producto final del proyecto: Escritura de epígrafes para montar una galería del lobo gris mexicano. Durante estas sesiones los lectores -ahora escritores-, planificaron, textualizaron y revisaron los textos que se presentarían en cada una de las imágenes. Se produjeron las versiones finales, para finalmente organizar y presentar la galería.

A través de todo este proceso los alumnos reconstruyeron el conocimiento respecto al tema a través de prácticas de un lector. En un proyecto que se extendió a más de dos meses los alumnos, aunque cansados, nunca perdieron el interés y la convicción por lo que estaban haciendo, para tratar de descubrir el paradero del borreguito de la maestra.

**Tabla 1.** *Las secuencias del proyecto*

Secuencia	Propósito	Duración
a. Problematicación	Plantear una situación problemática para generar interrogantes, rutas de búsqueda, hacer una mesa de libros para su exploración y selección. Hacer una agenda de lectura	Seis sesiones
b. Lectura de cuentos con lobos	Leer a través de la docente los cuentos seleccionados, abrir espacios de intercambio y tomar notas (respecto a las interrogantes de búsqueda)	Cuatro sesiones
c. Intertextualidad de los lobos de los cuentos	Los alumnos a través de la docente hacen un organizador gráfico con las notas tomadas	Ocho sesiones
d. Lectura de otras narraciones con lobos	Leer a través de la docente algunas fábulas de Esopo con lobos y El libro de la Selva, y abrir espacios de intercambio	Dos sesiones
e. Lectura de textos informativos	Generar nuevas hipótesis e interrogantes de búsqueda (a partir de los conocimientos reconstruidos), plantear rutas de búsqueda, hacer mesa de libros, explorar, seleccionar y hacer agenda de lectura con los materiales. Abrir espacios de intercambio y tomar notas. Hacer un organizador gráfico con la información.	Doce sesiones
f. Escritura de epígrafes para la galería del lobo gri mexicano	A partir de las escrituras de trabajo, definir la información más relevante. Definir un propósito comunicativo y los destinatarios. Planificar, textualizar y revisar epígrafes de imágenes seleccionadas. Producir la galería.	Quince sesiones

Nota: el número de sesiones en cada secuencia es aproximado. Creación propia.

Los quehaceres de primer nivel que se movilizaron durante las secuencias del proyecto y que permitieron evaluar el aprendizaje de los alumnos se muestran en la siguiente tabla. Es importante mencionar que todas las secuencias en cada una de sus sesiones se dividieron en momentos y se definieron los quehaceres tanto del lector como del escritor, en una tabla que decía “qué enseña el docente” y “qué aprende el alumno”.

**Tabla 2.** *Quehaceres generales del lector y escritor durante el proyecto*

Quehaceres generales del lector	Quehaceres generales del escritor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.</li> <li>• Participar en una comunidad de lectores de literatura.</li> <li>• Leer para buscar información.</li> <li>• Localizar la información buscada.</li> <li>• Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.</li> <li>• Autocontrolar la interpretación del texto.</li> <li>• Usar el contexto para desentrañar significados.</li> <li>• Utilizar información provista por otros textos para anticipar el contenido y para enriquecer las interpretaciones.</li> <li>• Evocar otros textos a partir del leído.</li> <li>• Interpretar un texto a partir de lo que se sabe de otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrir a la lectura con un propósito determinado.</li> <li>• Tomar en cuenta al destinatario.</li> <li>• Decidir cuál va a ser la posición del enunciador y sostenerla durante toda la producción.</li> <li>• Consultar con otros mientras se escribe.</li> <li>• Recurrir a diferentes materiales de lectura.</li> <li>• Revisar mientras se está escribiendo.</li> <li>• Revisar las distintas versiones.</li> <li>• Asegurarse de que la espacialización del texto sea correcta.</li> <li>• Editar los epígrafes producidos.</li> </ul>

Nota: los quehaceres se retoman Mendoza (2004, pp. 372-376)

## 4. NACE UN PROYECTO

El proyecto de “Los lobos de los cuentos” se diseñó como una propuesta de situaciones didácticas que ofrecieran oportunidades de enseñar y de aprender algunas de las prácticas del lector y del escritor puestas en juego al leer varias versiones de cuentos con lobos y diversos textos informativos para al finalizar producir epígrafes para una galería.

### 4.1. Problematizar la enseñanza

¿Por qué es necesario problematizar la enseñanza? Porque según Lerner (1996, p. 98) enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares. Para que una situación se considere genuinamente problemática debe reunir, dos condiciones esenciales: debe tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos, pero no debe ser resoluble a partir de los conocimientos que los niños ya tienen.

Porque, además, si los alumnos se enfrentan a una situación problemática adecuadamente planteada, su deseo por encontrar formas o caminos para resolverla los ayudará a mantener el interés a lo largo de las secuencias o proyectos didácticos que se planteen, es decir, pondrán en acción sus esquemas de asimilación para tratar de, primero interpretarla, después resolverla, intercambiando y decidiendo diferentes caminos y formas de proceder.

El problema, también debe ser “rico y abierto” para poder escuchar las opiniones de los alumnos, confrontarlas y argumentarlas para decidir, con las intervenciones del docente, lo que se deberá hacer y el cómo se hará.

El proyecto de los lobos inició con una situación problemática planteada por la maestra a los alumnos, un lunes mientras realizaban tareas habituales de la clase.

//entra una videollamada al celular de la docente por parte de su mamá, mientras los alumnos trabajan empiezan a interesarse en lo que están escuchando, incluso se acercan al celular para tratar de ver//.

**Maestra:** Hola ma, ¿cómo estás?, ¿cómo andan?

**Mamá de la docente:** Hola, hija, te llamaba porque ¿qué crees?... que vine al corral y ¡tu borreguito ya no está, el que te regalo tu papá!

**Maestra:** ¿YA NO ESTÁ? //voz muy preocupada//

**Mamá de la maestra:** Tu papá vino temprano y contó los borreguitos, y faltó el tuyo hija, ya vez que le habías puesto un listoncito rojo, pues nada más está el listoncito atorado en los tubos, tu papá ya anduvo buscando, fue con los vecinos a preguntar, anduvo caminando por el monte, pero no hay nada. Mira hay unas huellas grandes aquí en el estiércol, pensamos que se había metido el perro de doña Lety, pero esas huellas están muy grandes. Y quedaron uno pelos atorados en el corral. Te acuerdas que tu papá nos había dicho que había escuchado aullidos en la madrugada y no hicimos caso de meter a los borreguitos.

**Maestra:** Ajá //muy preocupada y triste//

**Mamá de la maestra:** Mira ya para colgarte, porque ando muy ocupada buscando, deja te enseño el hoyo que quedó en la barda, por ahí se metió el animal que se llevó a tu borreguito, hija //voz muy triste//...

**Maestra:** Apoco ma, ¿y todos los demás si están?

**Mamá de la maestra:** Sí, nada más falta el tuyo hija, mira, ahí están los demás borreguito.

**Maestra:** Hay no me digas eso ma //voz llorosa//...

**Mamá de la maestra:** Pues si hija, lo vamos a seguir buscando, pero un animal se lo llevó, porque hay unas huellas muy grandes...

**Maestra:** ¿Ahí quedaron en el estiércol las huellas ma?

**Mamá de la maestra:** Si hija, es un animal grande, pero no sabemos que sea, lo único que hay es el hoyo en la pared, estoy muy afligida y triste hija.

**Maestra:** Pues yo también ma, estoy muy triste, a ver si lo encuentran, síganlo buscando, ahorita mándame un video, porfa, de lo que hay para ver si podemos descubrir quién se lo llevó o que se lo llevó.

**Mamá de la maestra:** Si hija, ahorita voy a grabar lo que hay de huellas y te las mando, sí.

**Maestra:** Si ma, hay por favor, y gracias por avisarme.

**Mamá de la maestra:** Si hija, ahorita te lo mando, adiós.

Al tratarse de una situación bastante cotidiana en sus contextos sociales y culturales, los alumnos de inmediato se interesaron por lo que estaba pasando, y mientras realizaban trabajo de clase, se mantuvieron atentos a escuchar e incluso poder ver la videollamada. Los comentarios y las hipótesis surgieron de forma

espontánea, la docente intervino para coordinar los puntos de vista, y llevar a los alumnos a la confrontación y argumentación de los mismos.

#### **4.2. Orientar hacia la resolución cooperativa del problema discutiendo y coordinando puntos de vista**

En el quehacer cotidiano de nuestras aulas, difícilmente nos atrevemos a dejar surgir las conversaciones, opiniones, discusiones. Pero recordemos que esto es esencial cuando estamos validando a nuestros alumnos. Esto pasó justamente después de que se planteara la situación problemática, de forma totalmente espontánea surgieron los comentarios y las hipótesis:

**Josué:** Maestra, si vi a su mamá eee.

**Maestra:** ¿Sí?

**Alumnos:** ¡Yo también!

**Josué:** Si son huellas grandes puede ser un becerro que se lo llevó.

**Maestra:** ¿Un becerro?

**Pablo:** Pues yo pienso que es un coyote.

**Karla:** O un lobo.

Desde los primeros momentos diálogo, Karla propuso que se trataba de un lobo, sin embargo, la docente continuó interviniendo para lograr que el resto de los alumnos compartieran, opinaran y discutieran acerca del problema, es decir que se involucraran en la construcción social del conocimiento al tratar de solucionar tal conflicto, en palabras de Lerner (1996, p. 87):

La fecundidad de los conflictos sociocognitivos para el progreso del conocimiento se explica por razones que no se limitan a la interacción del sujeto con otros que estén más avanzados o posean conocimientos más amplios sobre el tema que están intentando aprender. Estos conflictos son productivos para el avance cognoscitivo porque -como señala Blaye (1989)- facilitan la toma de **conciencia** por parte del niño de las **respuestas distintas** de la suya y lo obligan a **descentrarse de su respuesta inicial**, porque la respuesta diferente del compañero es portadora de información y

atrae la atención del sujeto hacia otros aspectos pertinentes de la tarea que él no había considerado y porque la necesidad de llegar a un acuerdo incita a incrementar la actividad intelectual.

Mediante sus intervenciones la docente se encarga de coordinar los diversos puntos de vista y de generar más discusión, pero también debe compartir sus impresiones, como un integrante más de la comunidad de aprendizaje. Además, les recuerda a los alumnos ciertos detalles de la situación que se planteó para que vayan más allá de lo que escucharon y crezca su interés por resolverlo.

**Maestra:** ¿si oyeron todo lo que pasó? //muy triste// ese borreguito me lo regaló mi papá hace poquito, como en navidad, ya había crecido, estaba como así //señala el tamaño del borreguito//...

**Juan de Dios:** ¿Cómo nosotros?

**Maestra:** Sí, me acuerdo que cuando me lo dio, ¿si han visto que los borreguitos chiquitos brincan mucho?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Maestra:** Andaba brinque y brinque mi borreguito, y yo le puse Brincolín, así se llamaba //risas de los alumnos// porque todo el día brincaba, entonces, ¡ay no!, voy a llorar...

**Daniela:** Pero pudo ser un coyote o un becerro...

**Leobardo:** ¿Y porque no le gritan Brincolín?

**Maestra:** Pues dice mi mamá que ya lo anduvo buscando, ahí en el montecito, es que está un corral y luego adelante está como un montecito.

**Josué:** Será que algún perro escarbó el hoyito.

**Maestra:** Pero dice mi mamá que están muy grandes las huellas.

**Salvador:** Pues será un oso.

**Karla:** Ni existen aquí.

**Maestra:** Pero los osos son negros y cafés, y no oyeron que me dijo mi mamá que se habían quedado unos pelos ahí en el corral.

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** Miren ya me mandó el video, dejen se los muestro //los alumnos se acercan a ella// entonces pues un perro, ¿los perros como tienen las huellas?

**Alumnos:** ¡Así! //señalan el tamaño de las huellas//

**Maestra:** Chiquitas, aunque esté muy grande el perro, no tienen tan grandes las huellas ¿y tú que decías que pudo haber sido, Pablo?

**Juan Pablo:** Un coyote.

**Juan de Dios:** Los coyotes no caben ni escarban.

**Maestra:** Vean estas marcas tan grandotas, ¿ya las vieron?

**Salvador:** ¿No será un dinosaurio? //risas de los alumnos//

**Amaya:** Los dinosaurios existieron hace mucho.

**Docente:** Los dinosaurios ya no existen.

**Juan Pablo:** No, porque llegó un meteorito y pum.

**Docente:** Miren hasta destrozo eso //señala unos costales rotos en el video//

**Salvador:** Entonces fue un oso.

La comunidad<sup>8</sup> de lectores y escritores discute fluidamente, dando opiniones y opciones de lo que pudo haberse llevado al borreguito, se escuchan unos a otros, confirman y argumentan sus ideas, es decir se lleva a cabo un momento de reorganización de ideas mientras se discute el problema planteado:

Como las respuestas contradictorias se hacen presentes simultáneamente - encarnadas en individuos diferentes- cada sujeto se ve obligado a tomar en cuenta de algún modo las acciones o posiciones de sus compañeros y a intentar coordinarlas con las propias. A partir de estos esfuerzos, se hace posible reorganizar las ideas presentes en el grupo y emprender el camino hacia la superación del conflicto planteado. (Lerner 1996, p. 86)

Para que la mayoría de los alumnos compartan sus ideas, es necesario que sienta la confianza suficiente para hacerlo, al saber que sus comentarios no serán rechazados de inmediato por la maestra o por los compañeros, que lo que piensen y expresen no “está mal”. Generar esa relación de confianza y el clima de respeto como comunidad de aprendizaje, no es algo simple y menos rápido, es a través de la práctica de intercambio cotidiana que esto se hace posible, pero sobre todo es a través de la toma de conciencia de la docente y de los alumnos que siempre se está “Construyendo y reconstruyendo el conocimiento” y que siempre es posible transformar lo que ya se sabe con la nueva información.

---

<sup>8</sup> Lerner (2001) por comunidad se refiere al conjunto de personas que leen y/o escriben para divertirse, emocionarse, aprender, saber más, pero que también comparten, intercambian, construyen y reconstruyen el conocimiento.

Como se lee en el siguiente fragmento en donde después de un largo intercambio de ideas, por medio de las pistas que proporcionó la situación problemática, se concluye que lo más probable es que se trate de un lobo.

**Docente:** Pero ahí donde vivimos no hay osos, los osos viven en el bosque y en las montañas, yo no vivo en una montaña, vivo en un monte.

**Amaya:** Y en la selva.

**Docente:** Mi mamá dijo que habían quedado pelos, a ver vamos a ver los que quedaron. ¡Miren, miren! Estos son los pelos que quedaron. Están como grises y cafés.

**Salvador:** Blancos también.

**Marco:** Parece coyote.

**Josué:** ¡Un erizo! ¿No? //risas de los alumnos//

**Docente:** ¿Apoco un erizo iba poder llevarse al borrego?

**Natalia:** Un zorrillo.

**Docente:** ¿Y el zorrillo si se lo podía llevar?

**Marco:** Ay no, está muy chiquitillo.

**Salvador:** Nomás puede los pies.

**Docente:** Y estos no parecen pelos de coyote miren, porque ¿si se fijan que estos están más cafés y grises?

**Alumnos:** Sí.

**Docente:** Y poquititos negros.

**Marco:** ¡Pues un lobo!

**Docente:** //Con expresión de asombro// ¿un lobo?

**Josué:** Aaaaah sí, si tienen los pelos así los lobos.

**Alumnos:** ¡Sí!

**Pablo:** Como los tres cerditos y el lobo.

**Docente:** Siiiiii.

**Alumnos:** Siiiiii es un lobo.

**Salvador:** //Convencido// si fue un lobo.

**Jennifer:** ¡Pues si fue un lobo!

**Docente:** //Muy intrigada// ¿si creen que haya sido un lobo?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Lea:** Sí, porque los lobos tienen esas huellas.

**Leobardo:** Y ese pelo.

**Juan Pablo:** Pues es que si fue un lobo.

**Docente:** ¡Claro! miren las huellas, el hoyo, y las marcas ¿si las vieron como las dejó?

**Leobardo:** Claro, de lobo.

Hasta el momento se llegó a la conclusión más probable: que se trata de un lobo. Entonces la docente siguió interviniendo para generar las interrogantes que guiarían la búsqueda de textos para encontrar las respuestas. Todo a través de la misma práctica de intercambio, discusión y coordinación de puntos de vista.

#### **4.3. Generar interrogantes de búsqueda**

El trabajo del docente consiste, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro. Según Lerner para que un niño lea una situación como una necesidad independiente de la voluntad del maestro, hace falta una construcción epistemológica intencional. La resolución del problema se vuelve entonces responsabilidad del alumno, que debe hacerse cargo de obtener un cierto resultado. No es tan fácil. Es necesario que el alumno tenga un proyecto y acepte su responsabilidad (1996, p. 93).

En nuestro caso los alumnos ya tienen un proyecto, ya aceptaron la responsabilidad de tomarlo y resolverlo, pero para que esta convicción prevalezca durante los próximos tres meses, será necesario que la docente siga permitiendo que se expresen los intereses y los puntos de vista de todos, pero sobre todo seguir remitiéndose, en todo momento, a la situación problemática.

**Maestra:** Oigan, entonces mis niños, ya me dijeron que sí pudo haber sido un lobo, entonces ¿los lobos si comen borreguitos?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Pablo:** Como los tres borreguitos y el lobo.

**Maestra:** ¿Eran tres borreguitos?

**Alumnos:** Nooo.

**Maestra:** ¿Cuántos eran?

**Daniela:** Cinco.

**Maestra:** ¿Cinco?

**Juan de Dios:** Los siete cabritillos.

**Maestra:** ¡Aaaaaahh! Les digo que... ¡me acabo de acordar! El otro día, hace como dos semanas, mire una película con mis sobrinitos, se llama hotel Transilvania...

**Alumnos:** Aaaaaahh Siiii //muy emocionados//

**Juan de Dios:** ¿Hotel Transilvania la serie? ¿hotel Transilvania 2?

**Maestra:** La uno, y me acordé que hay un lobo.

**Marco:** ¡Y tiene lobitos!, ¡y se come a las borregas!

**Pablo:** Aaaah, entonces sí fue un lobo, ¡Sí fue un lobo!

**Karla:** Ese mismo lobo de Transilvania trae los mismos pelos.

**Maestra:** Aaah si, y los pelos que se atoraron fueron los del lobo, escuchen lo que dice Juan de Dios.

**Juan de Dios:** Maestra, pero aquí ni hay lobos, ¿o sí?

**Maestra:** ¿Si escucharon? Es muy importante eso que dice Juan de Dios, que aquí ni hay lobos, vamos a aclararlo, es que eso no pasó aquí, ¿si recuerdan de dónde soy yo?, yo vivo en un lugar que se llama Luis Moya...

**Alumnos:** ¡Sí!

**Maestra:** En casa de mi familia, es cerca de Aguascalientes...

Mediante las intervenciones los alumnos logran construir y externar sus propias dudas en torno al problema, como lo hace Juan de Dios, que se cuestiona si es posible que existan lobos en donde él habita. La docente no responde directamente a la pregunta, solo hace sus aportaciones para que el interés prevalezca y sean los propios alumnos quienes definan la primera interrogante de búsqueda **¿dónde viven los lobos?** Con lo que:

Se restituye así a los alumnos el derecho a plantearse problemas y, por lo tanto, el conocimiento es elaborado como respuesta a esos problemas (en lugar de aparecer como un conjunto de datos que se suministran antes de crear interrogantes y que están descontextualizados porque no responder a

ninguna pregunta que el sujeto haya tenido oportunidad de formularse).  
(Lerner, 1996, p. 100)

En los momentos de discusión, es vital, dejar escuchar todas las preguntas, las dudas, permitir que entre alumnos se respondan, incluso contradigan:

**Amaya:** Maestra, pero como el lobo le quitaría el listón.

**Josué:** Quizá lo rasgaría.

Respecto a esto Lerner (1996, p. 87) menciona acerca de un doble desequilibrio, cuando los alumnos se encuentran discutiendo acerca de la situación problemática, que surge al escuchar y considerar opiniones diferentes a las propias:

El conflicto sociocognitivo supone un doble desequilibrio: desequilibrio interindividual, a causa de las diferentes respuestas de los sujetos, y desequilibrio intraindividual, porque cada uno toma conciencia de la existencia de otra respuesta posible, lo que invita a dudar de la propia.

Mientras se discute acerca de la situación problemática, también se evidencia cómo los alumnos relacionan los conocimientos previos con la nueva información, como Josué, que comenta haber tenido un cochino a quien se lo llevó un tacuache. La maestra interviene para que además esto lo relacionen con el cuento de los tres cochinitos que ellos ya conocen.

**Josué:** Maestra, a mí también me pasó algo con un cochinito muertillo, yo lo tenía en una bolsa negra, arriba de un tanque, y cuando regresé en la mañana, ya no estaba, y ahí siempre se aparecen tacuaches y los mata mi perra, pero ya era de noche cuando se lo llevó.

**Maestra:** Aaah, pero no creo que un tacuache se haya podido llevar a mi borreguito, porque está grande, oigan, ahorita que menciona Josué, los cochinitos...

**Salvador:** Los tres cochinitos.

**Maestra:** Y ahí ¿quién fue el que se los quería comer?

**Alumnos:** ¡El lobo!

Afirma Lerner (1996, p. 98) que una situación problemática debe permitir a los alumnos poner en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos previos no deben ser

suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados.

Los alumnos no llegan solos a las interrogantes de búsqueda, tampoco las plantean como tal, pero, mediante las intervenciones de la docente es posible ir delimitando y escribiendo las preguntas que más adelante muy probablemente se ajustarán o modificarán, pero que guiarán todo el proceso de búsqueda.

**Josué:** Yo ya sé, busque esos pelos del lobo, y podemos saber.

**Maestra:** Aaaah, ok entonces tenemos que saber cómo son los lobos, cómo son sus pelos (lo anota en el pizarrón), oigan y otra cosa que les estoy comentando desde hace rato, como yo vivo cerca de Aguascalientes, ¡imagínense, que pueda haber más lobos!, entonces también deberíamos saber eso.

**Josué:** ¡Qué si viven solos o no!

**Maestra:** Así es, mis niños, ahora pienso si ahí en el corral no quedaron huesitos ni nada de mi borreguito, entonces quiere decir dos cosas, se lo llevó o...

**Alexa:** Se lo comió.

**Maestra:** Se lo comió, pero, enterito, porque no quedó ni una orejita de mi borreguito. Oigan mis niños, y si se lo llevó, ¿a dónde se lo pudo haber llevado?

**Josué:** Ay que investigarlo.

**Daniela:** A lo mejor lo guardó. Para sus hijos.

**Maestra:** Entonces si lo guarda para sus hijos, puede que ese lobo sea malo, pero, también puede que sea...

**Alumnos:** ¡Bueno!

**Lea:** ¡Como la bestia!

**Maestra:** Aaah, dice Lea que, como la bestia, ¿se acuerdan de que el otro día leímos el libro de la bella y la bestia? Que ve uno a la bestia y dice uno ¡ay, esta bestia es malo!

**Salvador:** Sí.

**Lea:** Pero es bueno.

**Maestra:** Pues entonces también vamos a investigar eso, si son buenos o malos //registra la interrogante// y lo que me decía también Marquito, que pudo haber sido una loba con sus lobitos, entonces ¿también investigamos eso? Para saber si los lobos viven solos o en manada...

**Alumnos:** ¡Sí!

**Maestra:** ¿Viven solos? //registra interrogante//.

Hasta este momento se definieron y registraron las interrogantes: ¿dónde viven los lobos?, ¿qué comen?, ¿a dónde llevan a sus presas?, ¿son buenos o malos? Y ¿viven solos?

Como lo que pretendemos es formar lectores autónomos que autorregulen sus quehaceres para, en este caso, resolver un problema, y además sean conscientes de que el conocimiento se reconstruye, es muy importante **tomar notas de las primeras hipótesis** (conocimientos previos) que tengan para después hacer un balance de lo que se sabía y lo que se aprendió.

#### **4.4. Plantear rutas de búsqueda**

En el propósito de formar lectores autónomos debemos enseñarlos a plantearse las posibles rutas para resolver sus dudas, sus situaciones problemáticas. Los libros es la primera y mejor opción, pero claro que habrá más. En el caso de este grupo, una de las primeras secuencias didácticas del ciclo escolar fue la de instaurar una biblioteca del aula, sus normas, fichado, préstamos de libro. Con esto los alumnos ven como primera opción recurrir ahí:

**Lea:** Yo les quiero decir algo //trae un libro en la mano//

**Maestra:** Lea quiere decirnos algo.

**Lea:** //Abre el cuento de caperucita roja y muestra la imagen del lobo// el lobo que se llevó a su borreguito se parece al de caperucita roja...

**Maestra:** Aaaah, ¡miren! Ahorita durante el recreo, Lea, busco el libro de Caperucita roja que ya habíamos leído, y dice...

**Lea:** Que este lobo pueda ser el que robo el borreguito de la maestra, porque el pelo es igual.

Claro que siempre surgen más rutas de búsqueda, por ejemplo, videos, internet, o simplemente, lo que dicen los otros. Pero si queremos formar lectores es necesario enseñarlos también a confiar en las fuentes de información, conocer los autores, valorar los textos.

Es deseable que las **situaciones problemáticas** hagan nacer un proyecto de forma que aseguren el interés de los niños y que además los haga asumir su responsabilidad como lectores y escritores, pero aún mejor si esta situación es lo suficientemente genuina como para prevalecer durante todas las sesiones. De esta forma **no sólo será el origen, será el motor de todo.**

## 5. ¡MAESTRA, AQUÍ DICE QUE LOS PERROS Y LOS LOBOS SON PRIMOS!

Después de leer los cuentos con lobos, El libro de la selva y algunas fábulas, la comunidad de lectores y escritores tuvo un espacio de diálogo para comentar todo lo que se había aprendido. Estas situaciones son de mucho valor porque permiten hacer conciencia del conocimiento que se reconstruye.

Aun así, por la naturaleza del problema, que seguía siendo el motor del proyecto, los lectores necesitaban seguir respondiendo a las interrogantes, ahora tenían nuevas, algunas otras ya no necesitaban enriquecerlas. Algo estaba claro, se necesitaba saber más, los textos literarios dieron mucho pero no todo lo que se necesitaba.

La lectura de cuentos con lobos fue el primer acercamiento al tema, los niños disfrutaron las lecturas, los espacios de intercambio fueron muy amenos, y jamás se perdió el interés por leerlos, pero, el problema era tan importante y seguía tan vivo, que fueron ellos precisamente quienes marcaron la diferencia entre “lobos reales” y “lobos animados”:

**Salvador:** Yo vi un lobo que andaba en un coche maestra, en la tele. Sabía andar en dos patas porque se hacía pasar por un humano.

**Josué:** Pero... los lobos reales caminan en cuatro patas, como perros.

**Maestra:** Entonces sabía andar en dos patas como los lobos de los cuentos.

**Salvador:** Porque eso no es realidad, porque los lobos reales andan en cuatro patas...

**Maestra:** ¿Seguros?

**Juan de Dios:** Siiiiii, no son realidad, porque el de los tres cochinitos hasta gritaba.

**Josué:** Es que son dibujos animados maestra.

Era tiempo de recurrir a los textos informativos, y si en los literarios fue prudente definir interrogantes que guiarán la búsqueda, en estas situaciones aún más, por tratarse de textos difíciles:

**Maestra:** Fíjense chaparritos que el otro día me habló mi hermano, como el ya cuida los borreguitos para decirme que había encontrado mucho pelo atorado ahí en el alambre del corral y dijo, - mmm, yo creo que ese lobo está muy viejo- y me acordé de que en los cuentos había un lobo viejo

**Alumnos:** //Todos gritan al mismo tiempo// ¡Siiii!, ¡el de caperucita roja!

**Alexa:** Porque le dijo el cazador “al fin te encontré viejo lobo”.

**Maestra:** Exacto, entonces debemos investigarlo, porque cuando dijimos que el lobo era viejo, me acuerdo que Karla fue la que preguntó ¿maestra cuantos años tienen los lobos?

**Karla:** Ajaaaa.

**Maestra:** ¿Sí sabemos cuántos años pueden vivir los lobos?, o ¿cuántos años debe tener un lobo para ser viejo?

**Salvador:** 55 años.

**Maestra:** ¿Seguros?, ¿y eso dónde lo dice?

**Josué:** ¡CIEN!

**Pablo:** ¡MIL!, ¡MIL! //risas de todos los alumnos//

**Maestra:** Acuérdense que nosotros no estamos inventando Pablito, nosotros ¿Estamos inventando?

**Alumnos:** ¡NOOOOO!

**Karla:** ¡Estamos diciendo la verdad!

**Maestra:** Entonces yo me quedé pensando, ya sabemos muchiiiiisimas cosas de los lobos, peeeeero todavía...

**Alumnos:** ¡Nos faltaaaa!

**Josué:** ¡A dónde se llevan a sus presas!

**Maestra:** ¡Sí! de eso tenemos poca información, porque en los cuentos el único que se lleva a sus presas //los alumnos interrumpen//

**Alumnos:** ¡EL DE PEDRO Y EL LOBO!

**Maestra:** Así es, el de Pedro y el lobo, y en realidad ni siquiera sabemos exactamente a dónde se llevó a sus presas...

En el diálogo los alumnos expresan las dudas que aún tienen acerca de los lobos, por ejemplo, ¿cuántos años vive un lobo? Y prevalece la interrogante ¿a dónde llevan a sus presas?, porque de los textos literarios no se obtuvieron respuestas suficientes. También surgen inquietudes y comentarios que dejan claro como los alumnos generan sus propias hipótesis acerca de las dudas, esto es porque cuando “las preguntas de los alumnos tienen un lugar en la clase, ellos suelen sorprendernos con inquietudes que abren nuevos caminos a la reconstrucción de los contenidos que se están trabajando (Lerner, 1996, p. 110)”

La docente que también se encuentra activamente escuchando, tiene el derecho y la obligación de expresar sus propias dudas e hipótesis, mismas que ayuden a los alumnos a definir que más se necesita saber en torno al tema.

**Maestra:** Yo pienso que como los lobos se parecen a los perros, no deben vivir muchos años, porque los perros no viven muchos años.

**Josué:** Yo tengo un perro que tiene siete años.

**Maestra:** Yo sabía que, por lo regular, los perros viven máximo quince años y se mueren, porque un año de nosotros, son como tres años para ellos, bueno eso yo sabía.

**Juan de Dios:** Y son color marrón como algunos perros.

**Maestra:** Eesoooo Juan de Dios, vamos a escribir lo que ya sabemos, y lo que nos falta por investigar, ya solo nos faltan algunas cositas por investigar, pero que son muy importantes para resolver lo que pasó con mi borreguito. Eso es lo que ya sabemos //señala el afiche donde se anotan las hipótesis//, ¿Qué sabemos ya de los lobos?

**Salvador:** Son carnívoros.

**Maestra:** Eso de son carnívoros, ¿lo pusimos en nuestro diagrama?

**Alumnos:** ¡Nooo!

**Maestra:** Entonces yo tengo una pregunta ¿sólo comen carne?

**Alexa:** Comen otros animalitos.

**Maestra:** Por eso, pero ¿sólo comen carne?, los lobos ¿comen verduras? //los alumnos se ríen//

**Alumnos:** NOOOO.

**Maestra:** ¿Están seguros?

**Alumnos:** ¡SIIIII!

**Maestra:** Nosotros comemos carne, pero también comemos verdura, sopa, entonces yo tengo esa pregunta, los lobos ¿sólo comen carne?

**Alumnos:** Nooooo.

**Alexa:** Y huesos.

**Maestra:** ¿Solo comen carne y huesos?

**Salvador:** Y sangreee.

**Maestra:** ¿Sólo comen carne, huesos y sangre? //los alumnos se quedan pensando//, ¿también comen verduras y yerbas?

**Alumnos:** Nooooo.

**Maestra:** ¿Seguros?

**Alumnos:** Nooooo, no sabemos.

**Josué:** Anótelo maestra, váyalo anotando.

Se nota en este fragmento que además de que los alumnos ya saben generarse interrogantes de búsqueda, demuestran un comportamiento más de lector: guardar memoria, tomar notas. Josué sugiere a la maestra que “anote” la nueva interrogante. Y enseguida demuestran que ya reconocen una las rutas de búsqueda a seguir; los libros:

**Maestra:** ¿qué debemos hacer si tenemos una duda?

**Marco:** ¡Anotarla!

**Maestra:** Ok, escribirla y después ¿qué debemos hacer? //los alumnos piensan un rato//.

**Salvador:** ¡Pues buscarla!

**Maestra:** Buscarla ¿dónde?

**Salvador:** ¡En los libros!

**Alumnos:** ¡EN LOS LIBROS!

Aunque los lectores mantenían el interés por resolver la situación problemática, fue necesario que las intervenciones de la docente los ayudaran a definir las interrogantes que más adelante resolverían en los **textos informativos**, pues en estos se realiza una búsqueda específica de información, al tratarse de textos difíciles es prudente **saber qué es lo que se busca en ellos de forma muy específica:**

**Maestra:** Bueno, chaparritos, me quedo pensando, eso de dónde viven, ¿creen que es suficiente con saber que viven en el bosque y en la pradera?, porque a mí si me interesa saber si viven en otros lugares aparte del bosque y de la pradera. Porque donde yo vivo parece más una sierra.

**Marco:** ¡SIIIIII! Porque creo que viven en la nieve.

**Maestra:** Marquito nos dice que viven en la nieve, que él piensa eso, pero debemos de investigar para estar seguros, ¿escribo que todavía tenemos esa duda?

**Alumnos:** ¡SIIII!

**Salvador:** Si maestra, porque creo que hasta en el mar viven.

**Juan de Dios:** Siiii, también hay lobos de mar.

**Maestra:** Sería interesante investigar, pero recuerden que no necesitamos investigar precisamente eso.

Los lectores generaron nuevas interrogantes de búsqueda y para eso momento ya sabían que ruta seguirán para resolverlas, pero además estaban seguros que en los cuentos no encontrarían esas respuestas, si no en “otro tipo de libros”, como Salvador que ya había compartido al grupo un libro informativo y mencionó que es necesario leerlo:

**Maestra:** ¿Dónde vamos a investigar?

**Salvador:** En los libros.

**Maestra:** En los libros, ¿verdad?, porque cuentos ya leímos y no encontramos esa información, yo creo que ya van a ser otro tipo de libros.

**Salvador:** Maestra, como en mi libro que traje ¿cuándo lo vamos a leer?

**Maestra:** Aaaaah, ¡cierto!, tu libro //toma el libro que el alumno trajo al salón desde hace varias semanas “El maravilloso mundo de los animales: Los lobos” de la editorial Disney// ¿este libro dices tú?

**Salvador:** ¡Siiii!, es que ya le quiero enseñar las páginas a mis compañeros //la maestra empieza a hojear el libro// mireee ahí dice cuánto mide.

Los alumnos concluyeron que necesitaban saber más acerca de: ¿Dónde viven?, ¿A dónde llevan a sus presas?, ¿Cuánto miden? ¿Qué comen?, aunque más adelante, a través de las lecturas de los textos informativos surgieron más interrogantes que se respondieron y de las cuáles también se guardó memoria.

### **5.1. Reconocer los textos que responden a las interrogantes**

Con alto grado de autonomía los lectores asumieron las rutas que se siguen para buscar la información. Primero preguntaron a sus familias lo que sabían, compartieron las respuestas en el grupo, y después decidieron buscar en los libros. Para esto la docente organizó situaciones de búsqueda orientada a partir de las interrogantes:

**Maestra:** Después de que ya sabemos lo que nos dicen sus familias, sus mamás. Ahora para resolver esas preguntas ¿Qué sigue?

**Alexa:** ¡Ir a la biblioteca!

**Maestra:** ¡Claro!, la biblioteca, ir a buscar...

**Salvador:** ¡Libros!

**Maestra:** ¡Claro!, libros, aunque creo que para resolver estas dudas ya no vamos a leer cuentos, porque en los cuentos ya no venían esas respuestas, ahora van a ser libros de otro tipo.

**Jennifer:** ¡Siiiiii!

**Maestra:** Claro, vamos a tener que buscar y seleccionar, ¿recuerdan que aquella vez nosotros encontramos muchos cuentos con lobos?, y que después de que ya teníamos muchos libros dijimos “pero no podemos leerlos todos tan rápido, vamos a elegir los que más...”

**Leobardo:** ¡Nos ayuden!

**Maestra:** Si verdad, y seleccionamos solo esos seis Caperucita roja...

**Alumnos:** ¡PEDRO Y EL LOBO, EL LIBRO DE LA SELVA, LOS CABRITILLOS, LOS COCHINITOS, ¡FABULAS!

**Maestra:** Ok, ahora vamos a ser lo mismo, pero con otros libros que ya nos ayuden a resolver estas nuevas dudas.

**Salvador:** ¡Maestra en mi libro!

**Maestra:** ¡Claro!, aquí Salvador ya hizo la tarea, porque él ya nos trajo un libro.

**Josué:** ¡Voy a traer mañana un libro!

Es difícil que los alumnos dispongan de este tipo de textos en su casa, y aunque hay una biblioteca municipal, las familias aun no comprenden el valor que tiene y el gran uso que le pueden dar. A pesar de ir en contra de tantos obstáculos, los niños de este grupo ya saben que los libros son su primer y más valioso recurso.

### **5.1.1. Mesa de libros: exploración y selección de materiales**

Al inicio del proyecto, cuando se generaron las primeras interrogantes para leer los textos literarios, los alumnos aprendieron establecer rutas de búsqueda y

seguirlas (preguntar a la familia, buscar libros en la biblioteca escolar, la del aula...) aunque no todos recibieron el mismo apoyo.

Si en casa o en su contexto social próximo contaran con materiales de lectura, los llevarían a clase, los leerían, los compartirían. Como en nuestro grupo, eso no pasó, fue tarea de la docente buscar y proporcionar los materiales suficientes y adecuados, para poder proponer “situaciones de exploración libre de diversos materiales de lectura (en el aula, la biblioteca o la web), para seleccionar qué libros sirven para estudiar/profundizar el tema” (Siciliano, 2018, p. 56)

**Maestra:** Mis niños miren, por ahí busqué y encontré estos libros, uno de ellos es el que su compañero Salvador ya nos había compartido desde hace tiempo.

**Leobardo:** Y que no lo habíamos leído hasta hoy.

**Maestra:** Así es, pero debemos revisarlos todos porque no es el único. Ayer le comenté a mi maestra que andamos buscando libros porque aún hay más cosas que queremos saber acerca de los lobos. Y me dijo “mira yo tengo este que te voy a pasar a ver si les ayuda, y tengo este otro que imprimí y acomodé y este también” //muestra los libros a los alumnos//

**Alumnos:** ¡WOOWW!

**Amaya:** Ese lobo se debe parecer al que se llevó su borrego.

**Maestra:** ¿Será?, bueno luego buscando más libros encontré este otro //lo muestra//, que se llama precisamente el libro de la selva, pero me di cuenta que trae más información y pensé que nos podía servir.

**Leobardo:** Son primos los lobos de los perros.

**Maestra:** Vamos a ver. Miren luego encontré este otro que se llama caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca.

**Alumnos:** ¡Ooooh!

**Maestra:** Y pensé que como es de Caperucita pues se supone que debe tener algo del lobo, y pues encontré miren //muestra las imágenes del libro//

**Alumnos:** Ahhhhh //risas//

**Salvador:** ¡Está tan curioso!

Los alumnos observaban con mucho interés los libros, ansiosos por tomarlos, explorarlos, querían buscar pistas, al menos palabras que los ayudaran a saber

cuáles elegir, es decir estaban comenzando a “Reconocer los textos en los que pueden encontrar información sobre los temas de estudio o interés” (Siciliano, 2018).

**Antes de entregar los materiales**, es conveniente que se analicen algunas de sus posibilidades, es decir, **prever, qué es lo que los niños podrían aprender** en cada caso y algunas de las intervenciones durante la clase. Una vez que se presentan el material, el maestro **plantea claramente el propósito** de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo. En pequeños grupos, los niños escuchan las indicaciones de la maestra: “buscar en los libros leyendo con los compañeros y decidir qué materiales nos pueden servir y cuáles no”, “**señalar con un papel dónde les parece que está la información**”. (Molinari *et. al*, 2008, p. 31)

Durante estas situaciones es muy importante, dar la suficiente autonomía a los niños para que se sientan totalmente capaces de realizar la tarea, mostrar confianza a lo que ya han aprendido (explorar libros), así su seguridad irá incrementando y el miedo disminuyendo. Pero la intervención de la docente sigue siendo muy importante, sin que parezca que controla la tarea se acerca a dar comentarios, recomendaciones, y sí, también en ocasiones para ayudar a releer algún pasaje, dar pistas:

**Salvador:** Maestra, a mí deme mi libro y yo paso al frente a mostrarle las imágenes a mis compañeros.

**Maestra:** ¿Y a los libros sólo se le ven las imágenes, o que más se hace con ellos?

**Alumnos:** ¡Se leen!

**Maestra:** Exacto, bueno cómo ven si, así como están en parejas toman un libro, lo leen, revisan, exploran y vemos si tiene algo.

**Figura 1.** *Explorando El libro de la selva*



Nota: Los alumnos exploran el libro con total autonomía, confiados de su capacidad como lectores.

**Figura 2.** *Explorando el texto “Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado”*



Nota: Guiadas por las interrogantes de búsqueda, las alumnas se enfrentan a este texto difícil.

**Figura 3.** Explorando “Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca”



Nota: Las alumnas buscan indicios, tratan de localizar la palabra “lobo”

**Figura 4.** Explorando “El maravilloso mundo de los animales: Los lobos”



Nota: Los alumnos exploran un libro muy ansiado.

Justo en el momento de la exploración, la docente organizó “situaciones de búsqueda orientada a partir de una consigna dada; propone señalamientos y tomas de notas para guardar memoria de los materiales seleccionados (a partir de señalamientos, toma de nota del número de página o sitio web, etc.)” (Siciliano, 2018, p. 56).

Durante estas situaciones de lectura por sí mismos **la docente también intervino** “para que los alumnos logren de forma cada vez más autónoma resolver problemas acerca de **dónde dice un enunciado** que se sabe que está escrito; **qué dice una parte de la escritura** cuando están en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas; **cómo dice exactamente** algo que se sabe que dice” (Siciliano, 2018, p. 57)

Una vez que se dio el tiempo suficiente, se abrió un espacio de diálogo para que la comunidad de lectores compartiera lo que encontró en los materiales y a su vez argumentara porqué se debía seleccionar o no.

### **5.1.2. Construir criterios de pertinencia para seleccionar los materiales**

Cuando los lectores empiezan a reconocer los textos en los que pueden encontrar información y a explorarlos rápidamente apoyándose en diversos indicadores, empiezan a su vez a construir criterios para decidir cuáles son los textos que mejor responden a sus propósitos de búsqueda, en este caso las interrogantes:

En las situaciones en que se propone explorar textos para seleccionar el material de lectura, se plantea el problema de decidir cuáles poseen la información buscada. Para resolverlo, los niños elaboran hipótesis tomando en consideración la información provista por el texto y el contexto, es decir, deben construir significado al interactuar con la escritura. Quizás, en un primer momento, la selección se apoye en los datos que ofrecen las imágenes de los libros. Más tarde, leer lo que dicen las letras resultará indispensable para **corroborar la pertinencia de la selección**. Durante las

tareas previstas, se intenta favorecer la puesta en juego de estas hipótesis para avanzar hacia interpretaciones cada vez más ajustadas. (Molinari, *et al.*, 2008, p.29).

Sea cual sea el tipo de texto que se esté explorando, este es un quehacer primordial en la construcción de un lector, no tener temor a adentrarse a un libro en busca de algo, porque muchas veces ese es el motivo por el que las personas se alejan de los libros, sobre todo de los difíciles por el miedo y la apatía que se les sembró en las escuelas: si no tiene dibujitos será un libro aburrido, además me tardaré mucho leyéndolo. Debemos enseñar a los alumnos que todos los textos son buenos, adecuados según las necesidades de búsqueda, y aunque lo mejor puede ser leerlos completos, también es completamente válido explorarlos e ir en busca sólo de lo necesario:

Cuando los textos son desconocidos, las situaciones requieren una modalidad de lectura exploratoria, dirigida a localizar determinadas informaciones más que a leer exhaustivamente el texto. En muchos casos, se tratará de ubicar **dónde dice**... –en qué canal y a qué hora dan determinado programa, por ejemplo–, de determinar **si dice o no dice** –si en el menú de hoy figura o no determinada comida, por ejemplo–, de decidir **cuál es cuál** entre varias posibilidades anticipables cuál de las fichas de la biblioteca corresponde al cuento de Blancanieves, cuál al de Cenicienta y cuál al de Pinocho, por ejemplo. (Lerner, *et al.*, 1996, p.16)

En nuestro caso, los alumnos exploraron los textos para buscar en torno a las interrogantes, su búsqueda se orientaba a palabras específicas que orientaban la investigación a partir de identificarlas, ponían sus ojos en ¿dónde dice?: **lobo, comida, viven, manada, familia, bosque, desierto, nieve.**

Llegado el momento de intercambio los alumnos compartieron lo que encontraron:

**Amaya:** Maestra este libro no nos dio respuestas.

**Maestra:** ¿A poco no? Bueno si ya lo revisaste. Vamos a ver que encontraron, miren se acercó Daniela conmigo y me dice que su libro no le dio respuestas y pues

es verdad, hay veces que los libros tienen respuestas, pero no las que buscamos.

**Juan de Dios:** Maestra mi libro ni siquiera decía lobo.

Acerca de las intervenciones que la docente realizó y que se sugieren, se menciona que es muy importante tomar acuerdos sobre la tarea a realizar, es decir, que se expliciten los propósitos de la tarea, se decida qué se va hacer, para quiénes y como. Una vez que los alumnos tenían claro lo que realizarán, siempre a partir de las interrogantes de búsqueda, se entregaron los materiales y la docente permaneció interviniendo para enseñar:

Por tratarse de niños pequeños que están aprendiendo a leer, al mismo tiempo que comunica esas prácticas del lector, también enseña el sistema de escritura. Invita a trabajar en la exploración y lectura de materiales “complejos” para obtener información general y respuesta a ciertos interrogantes específicos. Hojear los libros explorando los títulos e ilustraciones y buscar datos orientadores en los índices es lo que habitualmente hace un buen lector que busca información sobre un tema y es aquellos que los alumnos necesitan aprender. Se trata de explorar materiales para luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa. Durante la exploración, los niños tienen que resolver problemas para decidir qué dice y dónde dice algo que el docente les solicita. El camino para encontrarlo no está “despejado”; la tarea del maestro consiste en ir proporcionando pistas que los orienten cada vez más para circunscribir dónde hallar lo que buscan e interpretar qué dice. (Molinari, *et. al*, 2008, pp. 30-31)

Las intervenciones de la docente orientan a los alumnos a seleccionar materiales fiables de lectura, comentando acerca de la editorial, los autores, a hablarles a los alumnos de **materiales fiables de lectura**: que precisen la información para que puedan dar respuestas más confiables a sus interrogantes. Es decir, de preferencia libros informativos, enciclopedias, o si acuden a la internet, enseñarlos a seleccionar buscadores y páginas confiables (que mencionen autores de la información, institución de referencia, etc.).

### 5.1.3. Acerca de los textos

La docente compartió con los alumnos siete textos, cuatro de ellos con contenido muy relacionado al tema de interés, dos más relacionados al tema, pero siendo textos literarios, y uno más sin ninguna relación al tema. Molinari *et al.* recomienda que, durante la exploración general, al elegir los materiales:

Para que los niños aprendan a leer es relevante que el docente seleccione:

- Materiales de circulación social donde la información se presente en su soporte habitual. Por ejemplo:
  - Libros que informen exclusivamente sobre el tema investigado;
  - Libros y revistas que incluyan, además de otros temas, capítulos o artículos sobre el tema;
  - Libros y revistas donde exista información, pero donde los títulos o entradas al tema no permitan anticipar fácilmente que se la hallará;
  - Materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde no hay). (2008, p. 31)

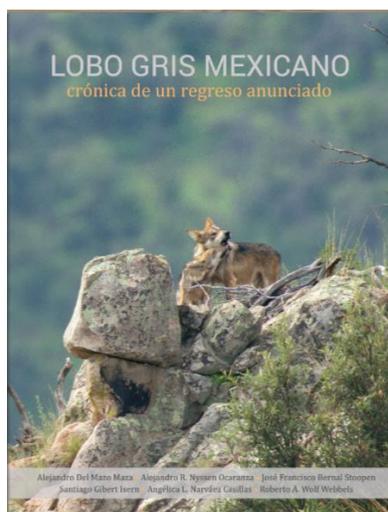
### 5.1.4. La exploración de materiales de lectura

En la situación de exploración, los alumnos ya estaban habituados y confiados a hacerlo, por los textos literarios que se habían leído. Ellos ya localizaban el índice, los temas, subtemas, número de página, incluso utilizaban notas (Post it) para señalar las páginas en dónde encontraban información.

#### a) Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado

De los autores Alejandro del Mazo Maza, Alejandro R. Nyssen Ocaranza, José Francisco Bernal Stoopen, Santiago Gibert Isern, Angélica L. Narváez Casillas y Roberto A. Wolf Webbels. Es un libro escrito en la ciudad de Puebla, Puebla, México, en el año 2006. Sus primeros tres autores se presentan como integrantes de la Comisión Nacional de Áreas Protegidas (CONANP) del gobierno federal.

**Figura 5.** Texto informativo *Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado*



Nota: Texto informativo que responde a la mayoría de las interrogantes de búsqueda.

Durante la exploración Josué y Escarleth estaban muy interesados en las imágenes, pero cuando leyeron el título comentaron que creían que tendría información “de los lobos que hay solo en México” y que venían de algún lugar, que tal vez estaba perdido porque “se anunciaba su regreso”. Después que exploraron el índice encontraron varias respuestas a las interrogantes de búsqueda:

**Maestra:** ¿Alguien encontró dónde viven los lobos?

**Josué:** ¡Yo! Que los lobos viven en el norte de América.

**Maestra:** Aaah, ¿qué más decía? //Josué intenta releer el texto//.

**Josué:** Viven en Zacatecas.

**Escarleth:** Y en San Luis Potosí.

**Maestra:** ¡Ahhhhh! Miren, dicen sus compañeros que viven en Zacatecas y en San Luis Potosí ¿y nosotros en qué estado vivimos?

**Alumnos:** ¡EN ZACATECAS!

**Maestra:** En nuestro municipio Villa de Cos, que pertenece a nuestro estado Zacatecas, y también por ahí en ese texto decía Aguascalientes... ¿Cómo se llama su texto?

**Josué:** Se llama Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado.

**Maestra:** Ellos encontraron a parte de imágenes muuuuy interesantes, información muy buena, para empezar, encontraron...

**Josué:** Cuanto miden.

**Maestra:** ¿Cuánto dice? //los alumnos exploran el texto y encuentran un post it que le colocaron //

**Escarleth:** Que de 140 a 180 cm de largo.

**Maestra:** Excelente, trae muchísima y muy buena información.

**Salvador:** A ver maestra, no lo veo.

**Maestra:** //Lo muestra// ¿creen que deberíamos elegir este libro para leerlo?

**Alumnos:** ¡Siiiiii!

**Josué:** Mire maestra es que sí, porque también trae un lobito real //muestra las imágenes//.

**Maestra:** Ahh, las imágenes de los que parecen lobitos bebés. Entonces chaparritos, de acuerdo con la información y sobre todo a lo que estamos buscando ¿deberíamos elegir este libro?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Maestra:** Bueno lo colocamos acá y ahorita decidimos.

Lo que se observa en este fragmento, se resume en la siguiente cita: “el docente también interviene durante la selección del material: lee en voz alta algunos de los pasajes señalados para confirmar o no que allí aparece la información buscada, para informar algo que se desconoce o para preguntar las razones por las cuales deciden incluir o no algún libro” (Molinari, *et al.*, 2008, p. 31).

## **b) Siddhartha**

Esta es una novela de Hermann Hesse, que la docente incluyó porque no contenía información sobre Lobos. En la exploración también hay que incluir “materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde no hay) (Molinari, *et. al*, 2008, p. 31).

**Maestra:** Danielita, ¿Qué revisaron tú y tu compañera?

**Daniela:** Este (señala el texto), pero no hallamos nada.

**Maestra:** Miren //muestra el libro// ellas exploraron el libro y buscaron respuestas, pero no encontraron nada de información.

**Daniela:** Es que era una historia, como cuento.

**Maestra:** Este libro está muy interesante, hasta extenso, entonces, ¿no trae la información?

**Alumnos:** No, ¡la que estamos buscando!, ¡la que necesitamos!

Los alumnos y la docente se encuentran construyendo criterios de pertinencia y reconocen en qué textos se pueden encontrar la información que buscan.

### **c) El libro de la Selva de Rudyard Kipling**

En los textos literarios ya se había leído una versión de este libro, y fue precisamente el que hizo que los alumnos reconsideraran lo que habían aprendido acerca de los lobos de los cuentos: “que todos eran malos”.

Como en esta historia los lobos eran los buenos, dudaron de lo que ya habían leído y empezaron a continuar investigando. La docente decidió compartir este material con la intención de que posiblemente les brindara respuestas, pero no las que se necesitaban. Se trataba de una versión más extensa que la que ya se había leído.

**Maestra:** ¿Ustedes que revisaron?

**Leobardo:** El libro de la Selva.

**Maestra:** Y ¿qué estuvieron tratando de encontrar?

**Leobardo:** Si decía algo del lobo.

**Maestra:** Sus compañeros buscaron mucho, al menos esa palabra, por ejemplo: el lobo mide tanto, pero no encontraron, luego me acerqué y les ayudé y si encontramos lobo...

**Leobardo:** Siii.

**Maestra:** Decía “padre lobo”, pero adelante decía que: //relee un fragmento// “un padre lobo que había pasado todo el día durmiendo, se despertó, se rascó, bostezó y fue estirando una tras otras las patas, quería desprenderse todo el soporte y la rigidez que había acumulado en ellas, madre loba estaba echada” ... aquí si dice lobo, loba, pero este más que un libro que nos da información es...

**Alumnos:** ¡UN CUENTO!, ¡una historia!

**Maestra:** Exacto, entonces aquí Leobardito le siguió leyendo, estaba súper entretenido, pero más que información y respuestas a nuestras preguntas es como los que ya leímos, historias, entonces ¿creen que este nos sirva ahorita, que nos ayude?

**Alumnos:** ¡NOOOO!

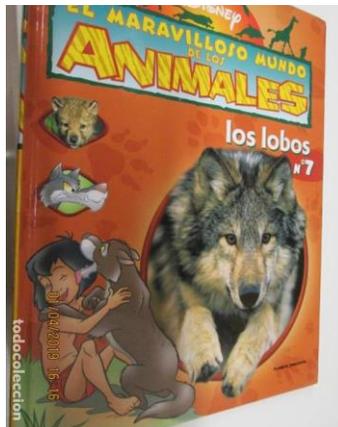
**Alexa:** En otra ocasión.

Los lectores decidieron no seleccionar este libro, al darse cuenta casi de inmediato que no se trataba de un libro que tuviera “información” sino más bien era un libro con “historias” como los cuentos.

#### **d) El maravilloso mundo de los animales: Los lobos**

El cuarto libro que se exploró y comentó fue “El maravilloso mundo de los animales: Los lobos”, de Disney, que pertenece a una colección de libros informativos exclusivamente de animales y escrito para niños, que fue llevado a la clase por un alumno. Ya desde hace varias clases lo había compartido y los niños muy emocionados, dieron por hecho que lo leeríamos más adelante.

**Figura 6.** Texto informativo *El maravilloso mundo de los animales: Los lobos*.



**Maestra:** Palomita y Salvador, en el libro que exploraron ¿encontraron alguna respuesta?

**Paloma:** Que vive en las grandes llanuras. Que tiene grandes y afilados colmillos.

**Maestra:** Sí, aquí lo dice //relee// “con sus grandes y afilados colmillos, su fino olfato y sus largas patas”. En este texto ellos encontraron muchas respuestas a nuestras preguntas porque por ejemplo nosotros estamos buscando que cuántos lobitos puede tener una loba.

**Paloma:** Hasta dice cuánto pesa un lobito.

**Maestra:** Ahhhhh, ya ven, dice algo así //relee// “los lobeznos forman una camada de cuatro a seis”. Aquí en este libro, Salvador y Paloma encontraron, que los lobos cuando tienen lobeznos tienen de cuatro a seis lobitos, aquí viene esa respuesta ¿Qué más encontraron?, ¿cuánto mide?

**Paloma:** Síííí.

**Maestra:** Aquí dice //relee// “la macho pesa de 30 a 40 kilos y mide hasta 76 centímetros”.

**Paloma:** Mire acá viene qué son de los perros.

**Maestra:** ¡AHHHH! Cierto, una más de las interrogantes que tenemos, ¡aquí lo dice! entonces chaparritos ¿de acuerdo con la información, deberíamos elegir este libro?

**Alumnos:** ¡SIIIIIII!

**Maestra:** ¿Deberíamos elegir este?

**Alumnos:** ¡SIIII!

**Pablo:** //Celebra// YESSS.

### **e) ¿Podrá volver el lobo mexicano?**

Este es un artículo de la revista Especies, que pertenece a NATURALIA, A.C hecho por un Comité para la Conservación de Especies Silvestres, es una asociación civil sin fines de lucro, que trabaja para proteger la biodiversidad mexicana. Planean y desarrollan proyectos de conservación para preservar los ecosistemas y sus especies que se encuentran en peligro de extinción. Llevando a cabo actividades de divulgación, concientización y educación ambiental. La edición es de los meses de marzo y abril del año 2004 y sus autores son Oscar Moctezuma, Juan Pablo Gallo y Jorge Servín.

Figura 7. Texto informativo ¿Podrá volver el lobo mexicano?



Nota: el texto es un artículo de divulgación científica.

**Maestra:** Amaya, Alexa y Pablo, pasen, díganos ¿cómo se llama este texto?

**Amaya:** El lobo mexicano.

**Maestra:** ¿Es un libro?

**Alexa:** No, parece una revista.

**Maestra:** Dice //lee el título// ¿Podrá volver el lobo mexicano?

**Josué:** Hasta trae lobos rojos.

**Maestra:** Ellos encontraron dos imágenes, de este lobo que parece que está dormido, eso imaginaríamos, peeeeero:

**Amaya:** Decía que el lobo está muerto.

**Alexa:** Porque las personas los envenenaron.

**Maestra:** //Expresión triste// que este lobo está envenenado, que porque envenenaban carne y la ponían como trampa. Este texto se me hace súper interesante porque encontraron información de las interrogantes, comenten con sus compañeros que respuestas encontraron.

**Alexa:** Al final trae la historia de cómo los hombres mataron a unos lobos reales, una familia, la loba, y sus lobitos bebés, chiquitos, a palazos. El papá quedó vivo, se murió de viejo.

**Maestra:** Ahhhhh, si dice que eran cinco cachorritos, ya ven que en el otro libro dice que tienen de cuatro a seis, y los andaban buscando, para matarlos, porque

decían que los lobos eran muy malos y los encontraron en su... //Salvador interrumpe//

**Salvador:** ¡EN SU MADRIGUERA!

**Maestra:** ¡Exacto! Y con eso hasta completamos más la respuesta, ya sabemos que los lobos, viven en madrigueras, hacen sus madrigueras.

**Salvador:** ¿Los mataron?

**Amaya:** A palazos.

**Pablo:** ¿A balazos?

**Maestra:** Palazos, con palos.

**Alexa:** A la mamá sí con balas.

**Maestra:** Entonces aquí encontramos más información de cuántos lobitos tiene una loba y completamos dónde viven. También menciona Chihuahua, Durango y Zacatecas. ¿Creen que deberíamos elegir este texto?

**Alumnos:** ¡Siiiiii!

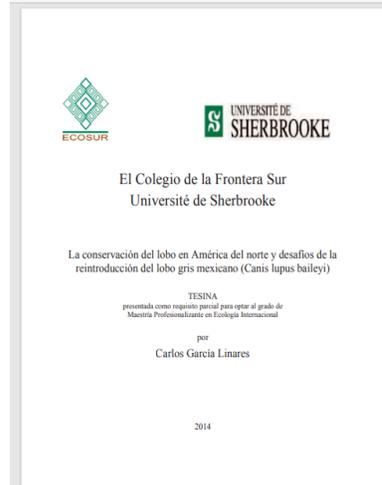
**Maestra:** Considero que este libro realmente nos sirve mucho. Aquí lo dejamos entonces para decidir.

Los alumnos mostraron interés por el artículo de esta revista, porque además de tener respuestas a las interrogantes, despertó su curiosidad por los datos reales acerca del exterminio que sufrió el lobo gris mexicano. La historia de cómo el hombre había matado a una familia de lobos en la sierra de Chihuahua los conmovió y por eso, “ya querían leer esa historia”.

#### **f) La conservación del lobo en América del norte y desafíos de la reintroducción del lobo gris mexicano (*Canis lupus baileyi*)**

El sexto material que se exploró fue una tesina presentada por Carlos García Linares en el año 2014 a la Universidad de Sherbrooke para la obtención de grado de Maestría Profesionalizante en Ecología Internacional.

**Figura 8.** Texto *La conservación del lobo gris en América*



Nota: Un texto muy difícil de explorar, con muchos datos.

**Natalia:** Este libro dice que los lobos existen desde que todavía no existíamos nosotros.

**Maestra:** Miren mis niños, aquí Natalia dice que encontraron muchísimas veces un número que es 2003 y que ellos creen que los lobos viven solo desde esas fechas. Pero, fue casi nada más lo que encontraron. Solo que dejen les digo que ese número es cuando los autores escribieron esa información, ellos u otros. ¿Qué más encontraron?

**Natalia:** Lo que pesa.

**Maestra:** Que dice que pesa entre 43 y 45 kilos.

**Pablo:** Y que viven de 7.

**Maestra:** Exacto en grupo de 7 individuos. También encontraron algo más acerca de su alimentación, que comen cervatillos, becerros recién nacidos, castores, venados, alces, terneros, borrego cimarrón. Pero nos habla muchísimo más acerca de cómo se ha intentado conservar al lobo y reintroducirlo a su hábitat... ¿responde a algo de nuestras interrogantes?

**Amaya:** Alguito, pero los otros más.

**Alexa:** Pues nos dice de lo que comen.

**Maestra:** Pero recuerda que estamos buscando si comen algo más que carne, y aquí solo sigue mencionando carne.

A pesar de ser un texto difícil, los alumnos con total confianza y seguridad se atrevieron a explorarlo y leerlo. Incluso al leer palabras totalmente fuera de sus conocimientos previos, en ningún momento se desanimaron o desistieron de

seguirle. Ellos buscaban pistas, al menos algún número que les indicara cuántos años vive un lobo, Natalia encontró muchas veces el número 2003 y supuso que desde ese año existen los lobos. La docente no descartó su hallazgo, solo aclaró que ese número iba acompañado de un apellido y se trataba del año en que el autor había escrito esa información.

### g) Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca

El séptimo y último material que se exploró fue de los autores Bruno Munari y Enrica Agostinelli.

**Figura 9.** Libro *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*



Nota: Texto literario que se había leído en otra versión y comentado bastante.

**Maestra:** Juan de Dios y Marco. ¿Qué encontraron en este libro?

**Marco:** Que el lobo está manejando un auto.

**Maestra:** Ok, Juan de Dios, ¿este libro, es un libro que contiene información?

**Juan de Dios:** Nooooo, nos cuenta historia.

**Maestra:** E incluso trae varios cuentos. Y decían por ahí sus compañeros que tiene buenas imágenes //Marco muestra el libro//

**Jennifer:** ¡Sí!

**Juan de Dios:** Es la historia de varias caperucitas.

**Maestra:** Pero no encontramos en ninguna página, algún indicio de alguna respuesta a nuestras interrogantes. Porque solo dice que el lobo tiene una mirada.

**Juan de Dios:** Rabiosa.

**Maestra:** Que tiene una mirada rabiosa, pero nosotros ya sabemos algo de la mirada del lobo, y además creo que ya no estamos buscando cómo es.

**Alexa:** Estamos buscando más de lo que comen.

**Maestra:** Entonces chaparritos ¿Creen que deberíamos elegir este libro?

**Alumnos:** ¡Nooo!

**Salvador:** nooo, porque ahora no nos sirve.

**Maestra:** Porque historias del lobo ahorita ya no necesitamos, entonces...

**Amaya:** ¡En otra ocasión!

Después de la exploración de los materiales y del espacio de diálogo, los lectores seleccionaron tres textos en los que decidieron que encontrarían respuestas a las interrogantes, además de “otra información que querían leer”, otros temas de los cuáles querían saber más. Los textos seleccionados fueron:

1. Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado.
2. ¿Podrá volver el lobo mexicano?
3. El maravilloso mundo de los animales: los lobos.

Los textos seleccionados responden a criterios didácticos: además de aportar información pertinente y mostrar un modelo para organizar el conocimiento sobre el tema, presentan a los niños problemas cuya resolución requiere la elaboración de nuevos saberes (...) estos materiales aportan conocimientos sobre el personaje y su ambiente y permiten sistematizar algunas informaciones que servirán de insumo para la producción de la galería. (Castedo *et. al*, 2009, Anexo 3, p. 1)

De forma muy natural y habitual los alumnos propusieron y escribieron a través de la docente una agenda de lectura para los materiales:

**Tabla 3.** *Agenda de lectura textos informativos.*

Agenda de lectura textos informativos		
Título del libro	Autor	Fecha
<b>Lobo gris mexicano: crónica de un regreso anunciado</b>	Alejandro Del mazo Maza, Alejandro Nyssen, José Francisco Bernal, Santiago Gilbert Isern, Angélica L. Narváez, Roberto A. Wolf Webbels	22 de junio de 2022
<b>¿Podrá volver el lobo mexicano?</b>	Oscar Moctezuma, Jorge Servín.	23 de junio de 2022
<b>El maravilloso mundo de los animales. Los lobos, N° 7.</b>	Disney	27 de junio de 2022

Nota: creación propia.

Hasta este momento, la comunidad de lectores y escritores ya tenía muchas sesiones de lectura e intercambio en el proyecto, se sentía el cansancio, pero en ningún momento desinterés, cada vez los alumnos querían saber más acerca de los lobos, y ¡de los reales!

## 5.2. Lectura de textos informativos

Para las situaciones de lectura se tomaron en cuenta las condiciones didácticas que Castedo (2008) y (2009) nos da acerca de cómo y por qué leer este tipo de textos difíciles, atendiendo a un propósito y buscando ampliar su bagaje en el conocimiento de otros textos que no sean solo cuentos.

La mayoría de estos textos no fueron pensados para niños o al menos no fueron pensados para niños pequeños. Se eligen porque, a pesar de ello, son textos que tienen información interesante y pueden ser abordados con ayuda del docente. De este modo, los niños también aprenden que **leer puede ser una tarea donde no se entiende todo sino con ayuda de otros que**, como

la maestra, pueden ayudar. Por ello, es necesario crear ciertas condiciones didácticas en el aula: la lectura se orienta hacia un **propósito valioso** y es esto lo que permite que los niños se comprometan en el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece; los niños tienen ya **cierto grado de conocimiento sobre el tema** y se han planteado preguntas en relación con él; el docente construye un **clima en el que los niños están autorizados a equivocarse** y esto se logra considerando todas las interpretaciones de los niños -aún las erróneas-. (Castedo *et. al*, 2009, pp. 2-3).

Acerca de las condiciones didácticas que se deben generar en estas situaciones y de las posibles intervenciones, Castedo *et al.*, (2009, Anexo 3, pp. 2-3) recomienda que la docente:

- Contextualice el trabajo de la clase en el marco del proyecto
- Comente a sus alumnos cómo y dónde halló el material:
- Muestre el portador y lea datos sobre el texto
- Por tratarse de un texto muy extenso y complejo, **seleccione previamente algunos fragmentos para leer** y los pasajes omitidos los reponga en breve síntesis, distinguiendo muy bien -con voz, posición corporal y acotaciones- cuando está leyendo y cuando está resumiendo.
- **Al finalizar la lectura inicié un trabajo de interpretación colectiva**, que muchas veces empieza a partir de comentarios espontáneos, de no ser así desde una consigna abierta *“Qué entendieron de lo que les leí”*.

Según la misma autora tal como les sucede a los buenos lectores es esperable que en este tipo de situaciones no se comprenda todo lo que se lee o escucha leer. Lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía. La docente pone a sus alumnos en contacto con un material que no comprenderían por sí solos pero que posee información que se hace accesible e interesante a partir de su intervención (2008, pp. 33-34).

### 5.2.1. Lobo gris mexicano crónica de un regreso anunciado

Siguiendo las condiciones didácticas propuestas, la docente presentó el libro y los autores. Abrió un breve espacio de diálogo para recordar las interrogantes de búsqueda que buscaban responder con la lectura de los textos:

**Maestra:** Chaparritos les estaba comentando, que casi siempre cuando nosotros vamos a leer un libro, sobre todo si está muy extenso, que tiene mucha información, debemos ir como cuando vamos a la tienda, buscando solamente ¿lo que?

**Alumnos:** ¡Lo que ocupamos!

**Maestra:** Exacto, lo que necesitamos saber, y en este caso ¿qué es lo que necesitamos saber? //los alumnos piensan y buscan el afiche de las interrogantes//

**Salvador:** Las preguntas que anotamos.

**Maestra:** Ajá, nuestras interrogantes. ¿dónde están?

**Josué:** ¡Allá! //señala el afiche//

**Maestra:** Así es, son esas. Por ejemplo, si solo comen carne, cuántos años puede vivir un lobo. Lo vamos a investigar, no nos lo vamos a inventar.

**Salvador:** Como los ochenta años de la abuelita de Josué //risa de los alumnos//

**Maestra:** Claro chaparritos, recuerden que ya no es lo que nosotros podamos suponer, ya para encontrar la verdad, ¿dónde?

**Alumnos:** ¡En los libros!

Al finalizar la lectura se inició un trabajo de interpretación colectiva para intercambiar saberes con otros (pares y docente) y ampliar las posibilidades de comprensión (Siciliano, 2018, p. 57).

**Maestra:** Me llama la atención lo que dice que los lobos viven menos años en vida libre.

**Marco:** ¡Porque los cazan los hombres!

**Salvador:** ¡Porque no encuentran de comer!

**Maestra:** Exacto, y eso más porque los cazan.

**Pablo:** Porque los agarran y los encierran.

**Maestra:** Miren chaparritos acá dónde dice: los lobitos nacen del tamaño de una camada de 1 a 10 lobeznos.

**Alumnos:** ¡Los lobitos!

**Maestra:** Entonces lo dice claro que puede nacer sólo un lobito.

**Amaya:** ¡Pero hasta diez lobeznitos!

Enfatizando en la búsqueda de respuestas a las interrogantes de búsqueda, la docente relee para enseñar a alumnos un quehacer más de lector “releer para aproximarse al significado de los textos cuando no se comprende y para avanzar en el tema” (Siciliano, 2018):

**Maestra:** En nuestras interrogantes nosotros tenemos ¿cuántos lobito puede tener una loba?, y aquí lo dice claro, ¿si se fijan que este libro si nos va dando respuestas?

**Alumnos:** Siiii.

**Maestra:** Miren ustedes y sus familias nos habían dicho que de 1 a 8 o hasta 11. Y aquí dice lo mismo, de 1 lobito a 10 lobeznos, así le llaman a los lobitos //relee// al nacer los lobeznos son ciegos...

**Alumnos:** ¡Aaaay!

**Maestra:** Y dependen completamente de la madre para su sobrevivencia.

**Josué:** Como a los perritos y los gatitos que cuando nacen tienen los ojos cerrados.

**Juan de Dios:** Aaaah, sí, y los pajaritos.

**Maestra:** O sea que así nacen también los lobeznos.

**Karla:** Mi gatita tuvo unos gatitos y apenas abrieron los ojos.

**Maestra:** Y por acá dice //relee// “la familia de los lobos conocida como Canidae, del latín Canis, que significa perro, incluye actualmente unas 38 especies, entre los que se encuentran chacales, zorros, perros salvajes y perros domésticos”. ¡Ven!, ¡Son familia!

**Alumnos:** ¡Sii!

**Maestra:** //Relee// “todos los miembros de esta familia comen carne, usan sus dientes para cazar, sujetar y matar a su presa, así como para masticar la carne, así como para desmenuzar los huesos”

**Alumnos:** ¡Ooooh!

**Josué:** ¡Entonces de su borreguita se comieron hasta los huesos!

**Juan de Dios:** Y la sangre.

Una de las cuestiones más importantes y que mantuvo a los alumnos con la convicción y el interés de leer textos informativos era saber ¿Dónde viven los lobos?, porque las respuestas de los textos literarios (bosque, pradera y selva) no habían sido suficientes para resolver el misterio del borreguito de la maestra, por eso desde la exploración y selección de este texto se valoró demasiado la información respecto a esto:

**Salvador:** Sí que nos dice lo que son de los perros...

**Maestra:** ¿Y qué más?

**Alexa:** ¡De donde viven!

**Maestra:** ¡Claro! Acerca de su distribución geográfica, ¿a qué se referirá eso? //los alumnos piensan, pero no responden//, geográfica se refiere a los lugares, a la localización porque dice //relee// “se reconoce que el país ha sido habitado por dos subespecies del lobo gris sobre la Sierra Madre Occidental en los estados de Nuevo León, y Tamaulipas habitó el *Canis Lupus Mostrabilis*, la otra subespecie que habita en México es *Canis Lupus Baileyi*” ...

**Salvador:** El lobo gris.

**Maestra:** El lobo gris verdad //continúa releyendo// “cuya distribución original abarca desde el Sur de Arizona, Nuevo México y Texas en los Estados Unidos, mientras que en México se distribuyó por las zonas montañosas de Sonora, Chihuahua, Coahuila, Durango, Zacatecas, Jalisco, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guanajuato y los estados del eje Neovolcánico extendiéndose hasta el estado de Oaxaca”.

**Paloma:** ¡Nosotros vivimos en Zacatecas!

**Josué:** ¡Sí, Zacatecas!

**Maestra:** Exacto, México es nuestro país, y Zacatecas es nuestro estado, aquí está Villa de Cos. Les había comentado que yo vivo muy cerca del estado de Aguascalientes ¿también menciona Aguascalientes?

**Alumnos:** ¡Sí

**Maestra:** Entonces chaparritos aquí en este libro, dice que los lobos aquí en México viven en Sonora, este es, viven en Chihuahua //va señalando en un mapa//, en Coahuila, Durango, en Zacatecas, en Jalisco...

**Karla:** ¡En Aguascalientes!

**Josué:** Ese está chiquillo.

**Maestra:** En San Luis Potosí, en Guanajuato y un poquitito en Oaxaca.

Así es como se fue reconstruyendo el conocimiento: primero los alumnos encontraron su estado, Zacatecas, con lo que confirmaron que el lobo si habita aquí, pero más adelante mediante la relectura y el intercambio de saberes, ampliaron las posibilidades de comprensión y especificaron la respuesta para saber que no habitan en todo el estado, sino solo específicamente donde hay sierra:

**Maestra:** Miren chaparritos, creo que no se refiere a los estados completos, sino solo a sus partes donde hay sierra, menciona la SIERRA MADRE OCCIDENTAL //señala en el mapa un aproximado de donde es sierra//en todo esto chaparritos hay sierra.

**Josué:** Es dónde hay mucho césped, y muchas montañas.

**Figura 10.** Lectura a través de la docente y espacio de intercambio.



Nota: La maestra les muestra a los alumnos los estados por donde se extiende la Sierra Madre Occidental.

En cuanto a la alimentación de los lobos, también se fue reconstruyendo el conocimiento, ampliándolo, pues en este texto mencionaba que incluso comían algún tipo de yerba, aunque los alumnos no lo advirtieron de primer momento, la maestra relee para recuperar la información y seguir avanzando en el tema. Con esto también estaba enseñando a los alumnos a “explorar rápidamente el texto buscando respuestas para una interrogante” (Mendoza, 2004, p. 375).

**Maestra:** Recuerdo que por último leímos algo respecto a la alimentación de los lobos, dice //relee// “sabemos muy poco, solo las referencias de naturalistas y colectores quienes informan en sus diarios que se alimentaban de animales silvestres como el venado cola blanca, berrendo, guajolotes...”

**Salvador:** ¡Yo los conozco!

**Maestra:** Liebres, conejos, ratas e incluso de táscate

**Juan de Dios:** ¿Qué es eso?

**Maestra:** Dejen busco //busca una imagen en su teléfono móvil// ahhhhh, miren //muestra a los alumnos// ¡es una planta!

**Alumnos:** ¡Aaahh!

**Karla:** Como azul, verde.

**Maestra:** Como que parece un árbol, pero es más una planta, entonces respecto a nuestra pregunta que los lobos ¿sólo comen carne?

**Alumnos:** ¡Nooo!

**Maestra:** Porque aquí ya nos dice que también comentáscate //continúa releyendo// “además de animales domésticos como burros, mulas, caballos, ganado capino y vacuno”

**Salvador:** Vacas.

Los alumnos no solo habían reconsiderado el que todos los lobos son malos, sino también habían ampliado su conocimiento acerca de por qué cazan y qué otros alimentos ingieren aparte de borregas, cochinos, y otros animales.

Una de las principales premisas de la perspectiva psicogenética, es reconocer lo que los alumnos saben, valorar a lo que se llama conocimientos previos y reconocer el valor que tienen en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. Esto se aprecia en el siguiente fragmento en donde los alumnos “establecen relaciones con textos ya leídos” (Mendoza, 2004, p.376), aunque estos se traten de los literarios que se leyeron en secuencias anteriores.

**Salvador:** ¡Maestra! este (lobo) se parece al del libro de la selva, porque tienen el pecho igual.

**Maestra:** Si se fijan chaparritos que su pecho lo tienen igual que los de los cuentos y los de la selva.

**Salvador:** Y ese lobo tiene las patas como naranjas.

Aunque hasta este punto, los alumnos reconocen que los lobos de los cuentos no son reales y enuncian las características que los diferencian como, por

ejemplo: que andan en dos patas y los reales en cuatro. Estos lobos vuelven a aparecer en comentarios porque se convirtieron en un referente significativo para ellos.

### 5.2.2. ¿Podrá volver el lobo mexicano?

Para la lectura del segundo texto informativo seleccionado por los lectores, disponían de una copia del artículo de la revista. Cada vez con mayor naturalidad y confianza se enfrentaban estos textos difíciles. Durante la clase, los exploraban, iban de una hoja a la otra, y la mayoría encontraban los fragmentos que la docente había seleccionado para responder las interrogantes de búsqueda.

Con esto demostraban haber aprendido a “Saltar fragmentos que reiteran información o que no son del interés del lector” (Mendoza, 2004, p. 375). Manteniendo las recomendaciones de las didactas respecto a cómo leer estos textos, la docente presenta el libro, menciona los autores, lee, relee y después da apertura al espacio de intercambio para la interpretación colectiva.

**Maestra:** Vamos a leer nuestro siguiente texto, yo por ahí en mi casa ya les di una leída, porque como dijo Karla, estos textos tienen muchas letras.

**Karla:** Están muy largos.

**Maestra:** Lo sé mis niños estos textos los leen mayormente personas que se dedican a estudiar estos temas, como los científicos, los ambientalistas, pero, nosotros también podemos y debemos leerlos, vamos a leer lo que necesitamos. Miren nos vamos a ir a la página seis, este libro trae sus páginas como en un ladito, no las trae precisamente abajo, dice ESPECIES, así se llama la revista donde venía este artículo. Nosotros vamos a empezar y leer de la página seis. Dice así chaparritos: Lobo gris mexicano, *Canis Lupus Baileyi* es una especie que se adaptó...

**Figura 11.** Lectura del texto *¿Podrá volver el lobo mexicano?*



Nota. Los alumnos leen a través de la docente el artículo de revista.

Cuando la docente les propone a los alumnos pasarse a la página 6, les está enseñando a “saltar fragmentos que reiteran información o que no son del interés del lector”, y no porque no sea información importante, sino porque los lectores tienen interrogantes específicas. Con esto también están aprendiendo a “Explorar rápidamente el texto buscando respuestas para una interrogante” y junto con esto a “Releer para aproximarse al significado de los textos cuando no se comprende y para avanzar en el tema” (Siciliano, 2018, p. 57).

Específicamente en este artículo los alumnos encontraron “datos o información interesantes”, que despertó en ellos la curiosidad por leerlo, pero la docente les enseña a ir primero a los textos por lo que se necesita y después a complementar la información, les propone leer esos fragmentos en otras sesiones.

**Maestra:** Fíjense que yo creo que sería bueno leerlo, pero recuerden que primero vamos a la tienda por lo que...

**Alumnos:** ¡Buscamos!

**Maestra:** Claro, por lo que necesitamos, y nosotros tenemos nuestras...

**Jennifer:** Dudas.

**Maestra:** Le llamamos dudas también, pero las tenemos en un afiche.

**Josué:** Interrogantes de búsqueda.

**Maestra:** Así es, tenemos nuestras interrogantes. Que es, qué es lo que queremos saber de los lobos...

**Lea:** ¿Sólo comen carne?

**Maestra:** ¿Qué nos dice este texto acerca de la alimentación de los lobos?

**Alumnos:** En la página 7.

Una vez que se leyó el texto, la docente cuestionó si se encontró o no alguna información que responda a las interrogantes, y los alumnos señalan la página 7, por lo que la docente relee para confirmar la información. Luego continúa releyendo respecto a otras interrogantes.

**Maestra:** Ok, chaparritos de lo que leímos, ¿algo es información de la que estamos buscando?

**Juan de Dios:** Comían vacas.

**Maestra:** La primera pregunta que tenemos por ahí es ¿sólo comen carne?

**Lea:** ¡Conejos!

**Maestra:** Miren les releo, en la página 6 dice: “la presa habitual del lobo mexicano parece haber sido el venado cola blanca, también se sabe que cazaba pecarí de collar, así como conejos, y otros mamíferos medianos y pequeños, ocasionalmente cazaba berrendos y quizá borregos cimarrones”. Aquí nos habla de que sí precisamente, solo...

**Alexa:** ¡Comen carne!

**Maestra:** Y que sus presas son...

**Alexa:** ¡Collares!

**Maestra:** Pecarí de collar, ¿recuerdan que se los acabo de mostrar en el celular? Son como...

**Juan de Dios:** ¡Cochinos!

**Maestra:** Como cochinitos jabalíes. Dice que también cazaban berrendos, y dice que conejos.

**Alexa:** ¡Y VENADOS COLA BLANCA!

Durante esta relectura los alumnos rescataron uno de los datos más importantes acerca de la alimentación de lobo gris mexicano: el venado cola blanca. Es la primera vez que lo decían, pero más adelante a través de la lectura de los otros textos, comprendieron que este animal era el principal alimento de los lobos,

pero que los humanos con su caza excesiva fueron los causantes de que el lobo buscará otro tipo de presas, como el ganado.

Con la relectura durante el espacio de intercambio, se fue complementando la información acerca de ¿dónde viven los lobos?, encontraron nuevos conceptos como “hábitat” o “donde habitan los lobos”, con lo que ampliaron su vocabulario y dejaron de lado el “donde vive”. Además de seguir aprendiendo a releer e intercambiar, los alumnos establecían relaciones con textos ya leídos -los literarios- demostrando así lo significativo que les resultó:

**Maestra:** Luego dice que ¿dónde viven?, ¿en alguna parte nos dice dónde habitan?

**Josué:** ¡Sí!

**Maestra:** ¿Dónde?, ¿en qué página?

**Josué:** En la página 6.

**Maestra:** Ok, ¿en cuál parte?, nos lo pudieras leer, por favor //los alumnos lo buscan//, miren no nos dice todos los estados que nos mencionó el texto pasado, pero sí nos reitera que viven en la...

**Alexa:** ¿En la sierra?

**Maestra:** En la sierra...

**Alumnos:** Madre Occidental.

**Maestra:** Miren dice así //relee// “los lobos, solo sobrevivieron en las montañas y praderas templadas del norte de México en la Sierra Madre Occidental”, ¿recuerdan chaparritos que en el texto pasado solamente encontramos que las sierras tenían montañas?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Maestra:** Pero aquí también nos dice que las sierras tienen ¡PRADERAS!, ¿recuerdan cuál lobo vivía en la pradera?

**Alumnos:** ¡PEDRO Y EL LOBO!

**Maestra:** ¡Exacto! Y en este texto nos dice que la sierra aparte de tener montañas también tiene praderas, entonces nos confirma eso de las praderas.

Los alumnos ya sabían que los lobos habitan las praderas, como el de Pedro, pero ahora transformaron ese conocimiento a saber que la pradera forma parte de las montañas, es decir son la parte baja o plana de las montañas.

Sin cuestionar, la docente de a poco empezó a lograr que los alumnos de forma autónoma, exploraran el texto, saltaran información y releyeran para avanzar en el tema y responder a las interrogantes, como lo hace Juan de Dios:

**Juan de Dios:** maestra, aquí dice cuánto mide un lobo, dice que 140.

**Figura 12.** Localizando información específica



Nota: El alumno explora el texto, saltea párrafos y localiza información específica.

**Figura 13.** Releer y compartir información.



Nota: El alumno releer y comparte la información específica que localizó.

**Maestra:** Aaahhhhh ¡ya lo encontraste Juan De Dios! Ahí dice, ¿lo puedes releer?

**Juan de Dios:** //Relee// “la longitud total de su cuerpo es de 140 a 180 centímetros”.

**Karla:** ¿Qué es longitud?

**Josué:** Es lo largo.

Durante las sesiones de lectura de los textos literarios, los lectores habían tomado nota acerca de cómo eran los lobos con conceptos como “grande, barrigón, patas largas” y comparaban las dimensiones del lobo con los cerditos, caperucita, las ovejas y Pedro, lo que les permitía tener una idea de las medidas del lobo, pero

en los textos informativos fue muy significativo para ellos encontrar las medidas reales de un lobo y medirlas en el pizarrón, tanto que después pidieron a la docente imprimiera un lobo del tamaño real y de imagen real.

Las relaciones no solo fueron entre los mismos textos informativos, sino también con los textos literarios, que, aunque no de todas las interrogantes, si de ¿Cómo son los lobos? Brindaron información suficiente. De estos textos los alumnos rescataron el color del pelaje, de las patas, de los ojos y un rasgo muy distintivo de los lobos: el pelaje negro en su cuello que forma una especie de collar:

**Maestra:** Mis niños en este texto nos llamaron mucho la atención las imágenes, ustedes me lo comentaban desde que los exploramos. Miren por ejemplo en la página 6. Ese lobo tiene algo muy especial, si observan bien el cuello de ese lobo...

**Alexa:** ¡Es peludo!

**Maestra:** Es peludo, es blanco.

**Leobardo:** ¡La melena!

**Marco:** ¡No! Un collar

**Maestra:** Una línea negra que parece exactamente como dice Marco, un collar.

**Karla:** ¡Como el lobo de los cuentos!

**Josué:** ¡Se le marca su collar!

**Figura 15.** *El lobo de los cuentos.*



Nota: Desde que se empezaron a leer los textos literarios fue muy significativo “el collar” que tenía el lobo.

**Figura 14.** *Lobo gris mexicano.*



Nota: al lobo real se le nota claramente esa característica.

### 5.2.3. El maravilloso mundo de los animales: los lobos

La lectura de este libro había sido muy esperada por los alumnos, ellos deseaban con ansias poder tenerlo en sus manos, explorarlo, ver sus imágenes y por su puesto leerlo, por ellos mismo y a través de la docente. Por lo que ella antes de la lectura les entregó una copia de las páginas que se leerían y les permitió explorarlo. Después lo leyó siguiendo las condiciones y recomendaciones de las didactas.

Primero recordó a los alumnos el motivo de la lectura del libro y después lo presentó (título, autor, editorial), luego recordó las interrogantes de búsqueda, acomodó un espacio, todos se pusieron cómodamente y procedió a la lectura. Finalmente dio apertura al espacio de intercambio, esta vez sin necesidad de intervenir pues una de las alumnas de forma espontánea hizo comentarios.

**Figura 16.** *Explorando el texto más esperado*



Nota: antes de empezar a leer, se dio un espacio amplio para que los alumnos exploraran el texto.

Los alumnos se encontraban muy emocionados por el libro, por tener sus copias y ver las imágenes, porque es un texto informativo dirigido a niños. Hacían comentarios de todo tipo, rescataban información y la compartían y aunque no se dirigía a las interrogantes de búsqueda, todos los comentarios eran escuchados. Aun así, la docente debía intervenir para rescatar lo que se había ido a buscar:

**Maestra:** Miren mis niños luego en la página 20 //relee// “con sus grandes y afilados colmillos, su fino olfato y sus largas patas, todos los cánidos poseen el mismo aire de familia, también el perro pertenece a esta familia, el lobo el más

grande de todos ellos, vive en los países del hemisferio norte, pero tiene primos por todo el mundo (...) algunos de ellos se alimentan de carroña...”

**Juan de Dios:** ¿Qué es carroña?

**Josué:** Los restos de animales muertos.

Es muestra de que los alumnos se encuentran interesados cuando hacen preguntas, reparan sobre la información y en general comentan acerca de lo que están leyendo a través de la docente, como se muestra en el fragmento anterior en donde Juan de Dios tiene la duda acerca de lo que es carroña, y Josué aclara su duda. Con esto también están aprendiendo a “Resolver dudas sobre el significado de una palabra o expresión (...) buscando en el diccionario...” o con los pares (Mendoza, 2004, p. 375).

Cuando la docente planteó la situación problemática, una de las hipótesis de los alumnos fue que se trataba de un perro, pero en el espacio de discusión de descartó la sugerencia, aun así, cuando se generaron las nuevas interrogantes para leer los textos informativos, una de ellas ¿Qué son los lobos de los perros?, fue en este libro en donde encontraron la respuesta más completa.

Cuando se leía y releía los alumnos estaban muy interesados, los comentarios fluían, y con tanta naturalidad ellos exploraban rápidamente buscando respuestas, también salteaban los fragmentos que no fueran de su interés:

**Juan de Dios:** ¡Maestra yo he visto un coyote!

**Maestra:** ¡Sí yo también he visto varios coyotes en mi vida!, miren releamos //relee// “el coyote, que parece un lobo pequeño, vive en las grandes llanuras de Canadá, Estados Unidos y México, es buen cazador, aunque le gustan las presas fáciles como los conejos y los pájaros, también las cabras y los corderos. Pueden correr a una velocidad de 55 km/h”. Y luego viene el Licaón”.

**Alexa:** Parece una hiena.

**Maestra:** Sí, parece una hiena, yo también cuándo la vi, pensé eso.

**Josué:** Las orejas son diferentes.

**Maestra:** Así es, miren les releo “se le llama también, perro salvaje de África, igual que el lobo, el licaón vive en manadas, compuestas de cinco a diez individuos. Una manada es capaz de perseguir y cazar todo tipo de animales,

desde pequeñas gacelas hasta grandes cebras, su pelaje tiene manchas negras...”

**Leobardo:** ¿Dónde está África?

**Maestra:** Está en un lugar muy lejano de aquí miren les enseño //toma un globo terráqueo que tiene y les muestra dónde se ubica África//. Por eso dice que el lobo tiene primos en todas las partes del mundo.

**Leobardo:** Creo que ahí también hay monos.

La información cada vez se completaba más y el conocimiento se iba reconstruyendo. Contrario a lo que la docente creía (que habría menos comentarios e intercambio que en la lectura de los textos literarios), los alumnos a pesar del tiempo de la sesión, se mantenían motivados por leer, releer e intercambiar los saberes. De cada concepto nuevo se comentaba, como en el fragmento anterior que Leobardo quería seguir comentando acerca de África. La docente centró casi todas las aportaciones a las interrogantes de búsqueda que se tenían, pero supo que debía dar más espacio para intercambiar libremente:

**Maestra:** Coméntenme ¿qué les pareció la lectura?

**Alexa:** Maestra a mí me interesó que viven en manadas.

**Maestra:** Ajá, si de su vida en manadas.

**Josué:** ¡Maestra! y que pueden oler mucho, a lo lejos.

**Maestra:** Aaah sí, acerca de su olfato, ahí en la página 8 lo dice “el lobo tiene un hocico puntiagudo y un olfato muy fino es capaz de oler a una presa a 3 kilómetros de distancia”.

**Josué:** A la gasolinera.

**Maestra:** ¡Sí!, aproximadamente.

**Maestra:** Oigan y de su alimentación yo me doy cuenta //Josué interrumpe//

**Josué:** ¡Que comen frutos! En la página 26.

Josué demuestra que ha aprendido a releer, que ahora ya sabe que hay que regresar a los textos para confirmar lo que se ha aprendido y, sin miedo, indica la página en dónde se encuentra la información, le dice a la docente exactamente en dónde para que lo relea:

**Maestra:** En la página 26, miren lo releemos “alimentación, el lobo es carnívoro y come sobre todo la carne de los animales que caza, pero también atrapa peces en el río, ranas, y en ocasiones tiene que alimentarse con bayas...”

**Alumnos:** ¡Silvestres!

**Maestra:** ¿Eso lo sabíamos?

**Varios:** ¡Nooo!

**Josué:** Nomás del táscate.

**Juan de Dios:** ¿Y qué son las bayas?

**Maestra:** Me pregunta su compañero Juan de Dios, que ¿qué es una baya silvestre?

**Amaya:** Son como plantas.

**Maestra:** Exacto, que tienen alguna fruta.

Los alumnos no olvidaban el táscate, que fue una de las informaciones que encontraron en los textos leídos anteriormente, y seguían mencionándolo porque para ellos fue muy significativo saber que los lobos no solo comen carne, sino también algún tipo de vegetación. También externaban sus dudas, y la docente enseñaba que resolver las dudas sobre el significado de palabras o expresiones, ayuda a enriquecer las interpretaciones y mejorar la comprensión de lo que se lee. Esto se dió también en el siguiente fragmento en donde se abordan conceptos como salvaje, cautiverio y longevidad, el alumno comenta que se encontró esa información y el intercambio se tornó interesante:

**Dereck:** Maestra, también dice cuánto vive un lobo...

**Maestra:** ¿Dónde?, ¿en qué página? //los alumnos buscan//, ¿ya lo encontraron?

**Josué:** Todavía no lo encuentro yo maestra.

**Lea:** En la página 9, //lee// LON-GE-VI-DAD.

**Josué:** ¡Entre 12 años!

**Maestra:** Ajá sí, fíjense bien, lo releemos “Un lobo salvaje...”, salvaje quiere decir que...

**Juan de Dios:** Anda en la selva.

**Maestra:** Sí, que anda libre, puede ser en la Sierra, en el caso del lobo gris //continúa releyendo// “vive por término medio 12 años, en CAUTIVIDAD, puede alcanzar si está bien cuidado y alimentado los 16 años o 17 años” ...entonces nos dice que vive...

**Josué:** ¡Entre los 12 años!

**Lea:** ¡A los 17!

**Maestra:** 12 años andando...

**Alumnos:** ¡Libre!

**Maestra:** Entre vivir 16 y 17 años los que viven...

**Josué:** ¡En cautiverio!

**Maestra:** Sí, los que tienen en los zoológicos, en los refugios, en las áreas protegidas. O sea que el lobo viejo de Caperucita no tenía 80 años.

**Josué:** ¡Tenía 12!

La docente aprovechó este momento para retomar una de las hipótesis que Josué expresó anteriormente: que el lobo de caperucita y el lobo que se llevó el borreguito de la maestra tenían 80 años igual que su abuelita porque a los tres se le caía el pelo, aunque fue un momento gracioso, los alumnos decidieron que necesitaban saber eso con exactitud y de una fuente confiable; los libros. Por tanto, en esta intervención se descubre que un lobo en vida salvaje se considera viejo a los 12 años.

Por último, acerca de este texto, fue muy interesante para los alumnos saber qué son los lobos de los perros, en sesiones anteriores se comentaba mucho acerca de los perros lobo, e incluso una de las hipótesis de quién se llevó al borreguito fue que había sido un perro, por eso se comentó esto y los compañeros de forma demasiado rápida exploraron el texto y encontraron la información:

**Leobardo:** ¡Maestra! aquí dice que los perros y los lobos ¡son PRIMOS!

**Juan de Dios:** En la página 9.

**Maestra:** ¡Sí! son una...

**Juan de Dios:** ¡Familia!

**Maestra:** ¿Cómo se llama a esa familia?

**Alexa:** ¡Canila!

**Maestra:** ¡Los cánidos!, esa es la familia. ¿ustedes sabían?

**Alumnos:** ¡Nooo!

**Maestra:** Y esta familia de los cánidos incluye lobos...

**Josué:** ¡Perros!

**Alexa:** ¡En las páginas 21 y 22!

**Maestra:** ¡Sí, ahí nos dice, esa familia de los cánidos incluye!

**Dereck:** ¡Coyotes!

**Alexa:** ¡Zorros!

**Leobardo:** ¡Perros!

**Maestra:** Y nos falta el nombre de otros... ahí viene el nombre de cada uno de los primos...

**Josué:** ¡El licaón!

**Juan de Dios:** ¡El coyote!

**Maestra:** Y el chacal.

**Josué:** ¡El lobo de crin!

Esta sesión se extendió más de lo planeado, la docente incluso permitió que los alumnos exploraran y leyeran por si mismos libremente el texto, mientras tomaba las notas necesarias. Pero ya se habían tomado acuerdos desde la exploración de los textos, los alumnos querían y necesitaban saber más acerca de los lobos, pues habían encontrado información que no buscaban, pero llamó muchísimo su atención: el exterminio del lobo gris mexicano. Por lo anterior la docente organizó las últimas sesiones de “Leer para saber más”.

## 6. ¡ESPERE SEÑOR, LOS LOBOS NO SON MALOS!

Con la lectura de los informativos, la comunidad de lectores había reconstruido muchos conocimientos, por ejemplo, dónde viven y qué comen, pero fue la cuestión de ¿Todos los lobos son malos?, la que más se transformó durante el proyecto.

En los textos literarios, definitivamente todos los lobos eran malos, muy malos. Y los alumnos entre las soluciones que proponían a la situación problemática era cazar al lobo, matarlo, encerrarlo, ponerle trampas, pero al encontrarse con los textos informativos empezaron a reconsiderar esto. Les impactó mucho, primero, ver imágenes de lobos reales, y de lobeznos reales, luego leer acerca de cómo el hombre se había esforzado tanto por exterminarlo que mataban incluso a los pequeños lobos.

### 6.1. Leer para saber más sobre el tema: cacería y exterminio del lobo gris mexicano.

Los alumnos empezaron a reflexionar algo que ya habían definido: los lobos son malos. Pidieron a la maestra leer esa “historia”, por lo que en una sesión más se realizó la lectura y después el intercambio enseñando a los alumnos a “Encarar y sostener la lectura minuciosa (a través de la docente), del texto seleccionado esforzándose en identificar los aspectos importantes y relacionándolos con otros conocimientos” (Dirección General de Cultura y Educación [DGC y E], 2008, p.114).

**Marco:** Maestra, ¡es que el lobo no es malo!, el solo quiere comer.

**Maestra:** //Asiente con la cabeza y continúa releyendo// “el lobo tiene una presa preferida...”

**Alexa:** //Interrumpe// ¡el venado cola blanca!

**Maestra:** //Continúa releyendo// “pero el hombre empezó a cazar muchos venados cola blanca, tanto así que el lobo casi ya no encontraba venados para comer, entonces empezó a bajar a los ranchos donde había vacas y becerros, para poder encontrar comida. Los lobos que encontraban con menor frecuencia a los venados y con mayor frecuencia a las vacas en bosques y praderas,

descubrieron que éstas, a diferencia de los venados, eran lentas de movimientos torpes y con más carne, además sus becerros eran aún más fáciles de matar, lo que en la lógica de cualquier depredador fue una fortuna...”

**Josué:** Pero los cochinos si corren.

**Maestra:** //Ya continuaba releendo// “la guerra contra el lobo mexicano comenzó los primeros años del siglo XX, y aunque fue una guerra fiera y los ganaderos recurrían a todas las armas a su alcance, incluyendo trampas de cebo, destrucción de las madrigueras y uso de venenos (...) Este veneno, conocido como 1080 fue el arma infalible contra los lobos por sus características, porque no tenía olor, no tenía sabor y era letal, en horas provocaba la muerte de cualquier animal. Los efectos de este veneno fueron devastadores no solo para los lobos, sino para los animales que se comían esta carne envenenada, como el oso gris, cuyos últimos sobrevivientes en México, desaparecieron tras haberse aplicado el veneno 1080 en la Sierra de Chihuahua”

**Marco:** Chihuahueño.

**Josué:** ¡No, Chihuahua!

**Maestra:** Miren luego acá vienen dos imágenes con su respectiva explicación//relee los epígrafes de las imágenes// “en la imagen de arriba se aprecia cómo inyectaban veneno en trozos de carne y en la imagen de la derecha se observa el cadáver de un lobo envenenado” //los alumnos se quedan en silencio y la docente interviene// osea que no solo envenenaban a los lobos...

**Alumnos:** ¡AL OSO GRIS!

A pesar de ser fragmentos largos y con palabras difíciles, los alumnos estaban totalmente interesados en la lectura, tanto que en varias ocasiones completaban la información que la docente estaba leyendo. Y de a poco empezaron a comprender lo que el texto y los autores trataban de comunicar. Entonces cambió totalmente la idea de que todos los lobos son malos y había que matarlos:

**Alexa:** Maestra enséñenos la foto del lobito //la maestra la muestra//

**Maestra:** Cómo ven esta historia real, de los últimos lobos que habitaban este estado. Tanto llegaron a odiarlo los hombres, hasta que mataron al último quedaron en paz, ¿ustedes creen que eso fue justo?

**Alumnos:** ¡Nooo!

**Lea:** Es que ellos eran buenos.

**Maestra:** Miren porque acá decía que ellos tenían su presa favorita.

**Alexa:** ¡Los venados cola blanca!

**Maestra:** Exacto, ellos ante todo querían comer sus venados, pero luego ya no los encontraban...

**Juan de Dios:** ¡Los hombres se los acabaron!

**Maestra:** Así es.

**Marco:** Entonces ellos tuvieron que empezar a matar las vacas, porque ya no encontraban sus venados.

**Maestra:** Claro, el lobo prefería matar venaditos, pero pues ya no encontraba, porque los hombres se los ganaban.

**Marco:** Pues sí, y encontraba las vacas.

**Maestra:** Sí, los animales de los ganaderos. Hasta que mataron...

**Leobardo:** ¡Al último cachorrito!

**Maestra:** No en todos los lugares.

**Josué:** ¡En la sierra del gato!

**Maestra:** Y esa sierra pertenece a...

**Juan de Dios:** Sonora.

**Alexa:** de la Sierra Madre Occidental.

Se volvió habitual para ellos hablar de Sierra Madre Occidental, y mencionar los estados por donde está, también hablar con conceptos adecuados como lobeznos, alimentación, hábitat. Y a través del intercambio transformaron lo que se pensaba de los lobos. Pero en ningún momento soltaron a los lobos de los cuentos y lo que se había aprendido de ellos, como por ejemplo a intercambiar los efectos producidos por la lectura, como Alexa que menciona lo que le ocasionó tristeza:

**Alexa:** A mí me dio tristeza cuando mataron a los lobeznitos //todos hablan al mismo tiempo//

**Josué:** Siiiiii, a mí cuando mataron a los cuatro lobeznitos.

**Maestra:** Porque los lobos, mis niños, ahí lo dice, son animales salvajes, sigilosos, con instintos.

**Marco:** Fuertes.

**Maestra:** Pero al final de cuentas son...

**Juan de Dios:** Animales.

**Maestra:** Y ellos solamente responden a instintos y a necesidades.

**Marco:** Comer venados.

**Maestra:** Miren les releo “el lobo es en realidad, un animal, que, como cualquier otro, responde a instintos y necesidades, a pesar de que mata para comer, el lobo solo ataca a sus presas para alimentarse, y ciertamente el ser humano no está incluido en su menú, como lo comprueba el hecho de que en América no se ha documentado algún ataque de lobos al hombre...”, ¿Qué podemos decir de esto? //los alumnos se quedan pensando, la docente interviene// los lobos matan ¿por qué?

**Alumnos:** ¡Porque tienen hambre!

**Karla:** ¡Porque tienen que sobrevivir con comida!

Después de la lectura y el espacio de intercambio la docente terminó la sesión y dio otras actividades a los alumnos, mientras se puso a tomar las notas en el papel afiche. Pero los alumnos viendo eso quisieron participar, demostrando que aprendieron el valor de “Tomar notas mientras se lee o se escucha para registrar la información importante de acuerdo con determinados propósitos (respuesta a interrogantes de búsqueda)” (DGC y E, 2008, p.114):

**Marco:** ¿Qué escribe maestra?, ¿cómo mataban a los lobos?

**Maestra:** Que los humanos han matado a los lobos, pero de forma...

**Marco:** Mala.

**Juan de Dios:** A palazos.

**Daniela:** Maestra, pero es que debieron dejarle sus venados. Y no matarlos a ellos //a los lobos//

**Juan de Dios:** Sí, pues que les dejara a sus venados y ya.

**Maestra:** El hombre mata a los venados por diversión, si a veces por comer, pero casi más por diversión, hasta por cortarles la cabeza y ponerla de adorno. Entonces le ponemos que el hombre ha matado lobos de forma mala.

**Josué:** Sí, maestra ¡los ponen en madera y los martillan!

**Maestra:** Sí, así es.

**Marco:** Póngales “a palazos”.

**Josué:** A balazos también.

**Karla:** Y con carne envenenada para que se la comieran.

**Maestra:** Aaah, ok, veneno.

**Marco:** Y también les ponían trampas.

**Maestra:** Aaah, sí. Las trampas. ¿y recuerdan el nombre de ese veneno?

**Josué:** El 2018.

**Maestra:** Miren en la página 7 dice, el veneno 1080. Ese veneno que era para los lobos, pero termino matando hasta estos...

**Marco:** ¡Los osos!

**Maestra:** ¡Sí los osos!

**Josué:** ¡Los osos grises!

**Maestra:** Pobres hasta ellos la llevaron, ¿qué más podemos escribir de esto?, si alguien les cuestionara acerca de porqué empezaron a matar a los lobos, qué dirían...

**Juan de Dios:** Porque les acabaron su comida en el bosque...

**Alexa:** Y ellos empezaron a buscar la comida de los hombres, sus animales...

Más adelante todas estas notas sirvieron como escrituras de trabajo para la escritura de los epígrafes de la galería.

## **6.2. Los lobos son buenos y podemos explicarlo: nuestro organizador gráfico**

Con las notas tomadas, la docente dio algunos días para que los alumnos se “distanciaran” de la tarea. Descansaran y pudieran acomodar los nuevos conocimientos. Después se retomó el proyecto porque había que terminarlo y evitar que el papá de la maestra cazara o exterminara al lobo. Ellos habían aprendido de los lobos que solo eran animales con instintos y necesidades, eso no los hacía malos. Que tenían otro tipo de alimentación (no sólo borreguitos), su hábitat, su forma de vivir en manada y ese tipo de vida debía respetarse.

Se retomó la situación problemática para recordar las posibles soluciones que se habían dado, entre las que se encontraba decirle al papá de la maestra que matara al lobo en cuanto lograra verlo. De inmediato los alumnos dijeron que debían evitar eso y decirle al señor: ¡Espere señor, los lobos no son malos!

Entonces la docente propuso que le ayudaran a decirle eso a su papá y “mostrarle” todo lo que sabían acerca del lobo gris mexicano. Los alumnos de

inmediato sugirieron hacer un diagrama como el que se había hecho con la información de los lobos de los cuentos. En este momento ya sabían la importancia de las escrituras de trabajo. Como menciona Paione *et al.*, (2016, pp. 22-23) respecto a la lectura y escritura para saber más sobre un tema:

Desde el jardín, Patricia también introduce a los niños en propuestas de lectura, y escritura para saber más sobre algún contenido del ambiente natural y social. Esto supone búsquedas de información en textos diversos, sesiones de lecturas del docente y de los niños, modos de conservar lo que se va conociendo con diversos “escritos de trabajo” (producción de listas, notas, cuadros) y la preparación de conclusiones orales o escritas para comunicar lo aprendido (...) La escritura se convierte en un apoyo insustituible. Por ello, Patricia y Mariela organizan situaciones para que los niños tomen **notas para conservar la información** y poder **recuperarla en otras instancias** del proyecto; para **organizar los datos y reflexionar acerca de ellos**; para dejar constancia de lo que saben o entienden del tema hasta ese momento... estos escritos son muy diversos – producción de listas y rótulos, toma de notas, completamiento de fichas y cuadros diseñados por el docente- y su elección depende de los propósitos y el contenido de estudio. Las docentes ayudan a los niños a apropiarse paulatinamente de estas prácticas de escritura en el marco del proyecto. Por ello, los primeros escritos de trabajo son colectivos y luego proponen alternar con escrituras por sí mismos (solos o en colaboración con otros).

Como se recomienda, el primer organizador se hizo a través de la docente, así que los alumnos ya estaban en posibilidades de hacerlo por sí mismos, con esto se demuestra que habían aprendido a “Utilizar la escritura al servicio de la comprensión” y a “Reorganizar la información estableciendo relaciones entre las ideas de un texto (o de varios textos entre sí) de acuerdo con los propósitos establecidos” (DGC y E, 2008, p.114).

Fue fácil para los alumnos proponer un diagrama, pues tenían el antecedente del que se hizo con los lobos de los cuentos. Con mucha convicción aceptaron la

responsabilidad y se pusieron a trabajar, Daniela tomó un plumón y se puso a disposición de sus compañeros para que “escribieran a través de ella”:

**Daniela:** ¡Yo maestra, yo!

**Maestra:** Ok, ¿cómo le van a poner?

**Leobardo:** Lobos gris mexicano.

**Maestra:** ¡Aaahhhh!, me parece una excelente opción, ¿qué opinan?, vuelve a decirles, Leobardo...

**Leobardo:** Lobo gris mexicano.

**Maestra:** ¿Cómo ven? Porque fue acerca del lobo que más leímos...entonces ¿dónde lo ponen?... arriba, abajo, en un lado, en medio.

**Leobardo:** ¡Arriba!

**Maestra:** ¿Seguros?

**Alumnos:** Arriba.

**Juan de Dios:** Abajo mejor.

**Maestra:** Puedes poner tu mano Daniela, dónde te dicen tus compañeros que deberías ponerla //Daniela coloca su mano en la parte de arriba del pizarrón//

**Alumnos:** ¡Ahí!

**Maestra:** Ok.

**Alumnos:** //Empiezan a dictar a Daniela// E-L L-O-B-O G-R-I-S...

**Marco:** ¡M!

**Alumnos:** E

**Josué:** ¡Una equis!

**Alumnos:** I-C-A-N-O

Después de un buen rato de discusión, los alumnos decidieron dónde colocar el título, y la docente seguía interviniendo sólo para mediar las participaciones y guiarlos un poco en los subtemas que deberían incluir:

**Maestra:** Ok, ahora sí ¿qué fue lo que aprendimos? De lo que leímos, miren recuerdo que investigamos acerca del exterminio.

**Juan de Dios:** Que mataron a los lobeznitos.

**Alexa:** Con veneno.

**Juan de Dios:** Y a balazos.

**Amaya:** Y con la carne envenenada.

**Maestra:** Ok, entonces ¿creen que deberíamos poner exterminio? Digo, así como subtemas. Por ejemplo, el exterminio. Dónde deberíamos ponerlo.

**Josué:** Abajo maestra, dejando un espacio.

**Juan de Dios:** Sí abajo.

**Maestra:** Pásale, muestrales dónde a tus compañeras, y díganles cómo.

**Alumnos:** E

**Josué:** ¿La equis o la se?

**Maestra:** La equis.

**Alumnos:** T-E-R-M-I-N-I-O

**Maestra:** Muy bien, luego de eso ¿qué sabemos del exterminio?

**Juan de Dios:** Que los lobos empezaron a matar porque ya no hallaban venaditos.

**Maestra:** Sí, así es, entonces, el exterminio ¿sucedió por qué?

**Alumnos:** Porque comían ganado.

**Maestra:** Ok, díganles a sus compañeros dónde ponerlo.

Luego la docente siguió haciendo sugerencias como por ejemplo hacer tarjetas para poder reorganizar las ideas más fácilmente. Durante tres horas los alumnos construyeron su organizador, cambiando de manos y lugares, pero sin perder el interés de lo que realizaban. Sabían que su escritura sería leída y entre ellos se cuestionaban si lo que escribían se entendía o no:

**Amaya:** Entonces luego vamos a poner lo que come.

**Alexa:** ¡Su comida!

**Amaya:** ¡Alimentación!

**Maestra:** Perfecto. Ok, ahora vamos a poner en las tarjetas lo que aprendimos en estos textos acerca de su alimentación.

**Amaya:** Se alimentan de táscate.

**Leobardo:** Maestra Juan de Dios no me quiere prestar el plumón.

**Maestra:** Claro que deben compartirlo, es trabajo de todos //los alumnos ya solos empiezan a colocar las tarjetas blancas alrededor del subtema alimentación//

**Alexa:** Ahora pon frutos.

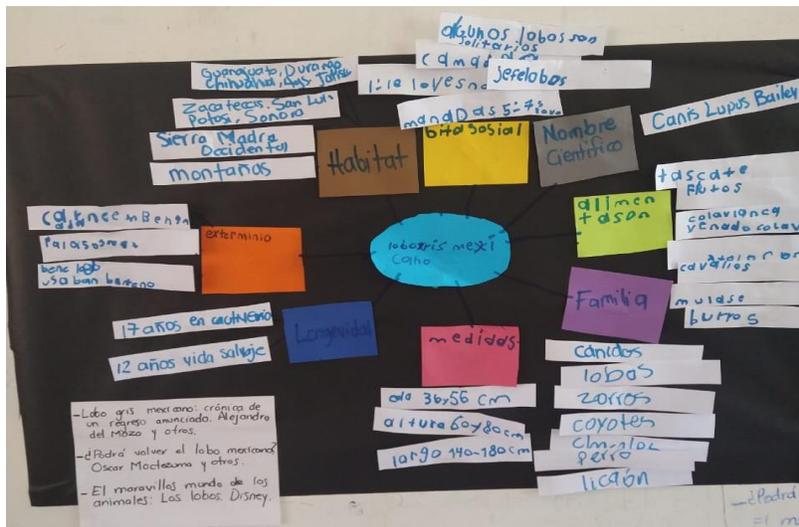
**Brandon:** Deme más tarjetas maestras //escriben táscate, venado cola blanca, burros...//

Figura 17. Alumnos construyendo organizador gráfico.



Nota: Después de una larga sesión, los alumnos terminaron su organizador gráfico.

Figura 18. Organizador gráfico.



Nota: con ayuda de tarjetas los alumnos lograron organizar la información que recuperaron de las sesiones de lectura de los textos informativos.

Listos para poder explicar porque no se debe matar a los lobos ya fuese al papá de la maestra o a cualquier otro destinatario, los alumnos hicieron y revisaron su organizador. Después se digitalizó el diagrama y a los niños les encantó el resultado final. Esta escritura de trabajo más adelante formó parte de la galería del lobo gris mexicano, y claro que se le hizo entender al señor (papá de la docente) que no debía matar al lobo.

### 6.3. Nunca nos olvidamos de brincolín. Un problema, un propósito: el sentido de nuestra búsqueda.

En el transcurso de todo el proyecto que en total se compuso de 6 secuencias, los niños recordaron y mencionaron la situación problemática en todo momento, ya fuese de lectura o de escritura, no perdieron la motivación y convicción de encontrar al borreguito perdido o saber qué había pasado con él para evitar que esto volviera a suceder.

Tal como se ve en una de las sesiones, en la que los lectores habían elegido los textos informativos a leer para ampliar la información acerca de los lobos, y empezaban a descubrir nuevas cosas, por ejemplo, que los lobos viven en manadas; los comentarios de los alumnos seguían remitiéndose a la situación problemática:

**Juan de Dios:** ¿y cuándo va a traer los pelos del lobo?

**Leobardo:** ¡Se los robaron!

**Maestra:** Entonces chaparritos, pónganse bien listos, y si en algo de lo que leamos escuchan alguna respuesta a nuestras preguntas, me dicen ¡maestra ahí dice!, ¡vuélvalo a leer!

**Salvador:** Maestra, es que mire, el que se llevó a su borreguito no fue una manada, porque si fuera una manada se los llevarían a todos.

Mas adelante en la misma sesión, cuando la maestra estaba releendo un fragmento acerca de la alimentación de los lobos, los niños recordaron que del borreguito perdido no quedaron rastros:

**Maestra:** //Relee// todos los miembros de esta familia comen carne, usan sus dientes para cazar, sujetar y matar a su presa, así como para masticar la carne, así como para desmenuzar los huesos.

**Alumnos:** ¡Ooooh!

**Josué:** ¡Entonces de su borreguita se comieron hasta los huesos!

**Juan de Dios:** ¡Y la sangre!

**Salvador:** ¡Y con frijoles! //risa de los alumnos//

En la sesión 25, Jennifer, al escuchar en la lectura que un lobo real se comía a los becerros, relaciona esto con la situación problemática, como ambos con animales de granja, supone que, si comen becerros, evidentemente también borreguitos:

**Maestra:** Y en el resto de esta página chaparritos nos sigue hablando de como los seres humanos, para que los lobos no se comieran...

**Marco:** Sus vacas.

**Maestras:** Ajá, sus vacas, sus becerros.

**Jennifer:** Sus borreguitos.

**Maestra:** ¿En este texto menciona a los borreguitos?

**Alumnos:** No.

**Daniela:** Pero en las granjas hay de todo.

**Maestra:** Ok.

En una sesión de lectura de textos informativos, Karla relaciona un fragmento que está releendo la docente, con el borreguito, al recordar que cuando se perdió no quedaron rastros de él. Después Juan de Dios, recuerda que el lobo dejó algunos pelos atorados en el corral y le recuerda a la maestra que los lleve al salón.

**Maestra:** Acerca de sus dientes y sus mandíbulas //relee// “¡QUE DIENTES TAN GRANDES TIENE!, son para masticar mejor a sus presas, la atenaza con sus poderosas mandíbulas antes de triturarle los huesos”.

**Karla:** Maestra, así le hizo a su borreguito.

**Maestra:** //Expresa tristeza un momento y después comenta//, pero en cambio, ¡estoy realmente emocionada! por todo lo que hemos aprendido con estos libros //mientras los alumnos exploran sus copias del libro// y lo que más me sorprende es saber el tamaño real del lobo, porque aquí nos dice en la página 9, dice que su cola mide entre 35 y 56 centímetros, si nosotros imaginamos al lobo, este es el tamaño de su cola //señala en el pizarrón las medidas// porque ya desde el libro pasado decía que su cuerpo mide masomenos entre 120 centímetro, osea que el lobo empieza aquí su cola y termina acá en su cabeza.

**Juan de Dios:** Casi del tamaño del pizarrón.

**Maestra:** Claro que hay algunos más pequeños, no todos son iguales. Bueno mis niños eso es lo que a mí me sorprende. Voy a imprimir un lobo del tamaño real.

**Juan de Dios:** Maestra y traiga los pelos.

**Maestra:** Si claro.

Después de todas las sesiones de lectura e intercambio, los alumnos llegaron a varias conclusiones respecto a la situación problemática, como se puede ver en el siguiente fragmento, en donde tratando de resolver la duda acerca de ¿a dónde llevan a sus presas? Los lectores concluyen que probablemente el lobo solo se llevó al borreguito porque no podía comérselo ahí mismo:

**Maestra:** Sí, y luego nosotros todavía seguíamos con la duda, de ¿a dónde llevan a sus presas?, ¿el texto mencionó algo de eso?

**Varios:** ¡No! //algunos se quedan pensando//

**Maestra:** No nos dice nada verdad, solamente nos dice que el lobo caza solo, o con su compañera.

**Alexa:** ¡O con su manada!

**Maestra:** Y que eso lo reparten. Entonces yo estoy empezando a pensar que si ese lobo, que se llevó a mi borreguito, no dejó ahí nada. Si hubiera podido devorárselo ahí al menos habría dejado...

**Josué:** La sangre.

**Leobardo:** Las patas. La carroña.

**Maestra:** Y como ya sabemos que los lobos son muy astutos, inteligentes, simplemente se llevó al mi borreguito porque no podía...

**Alexa:** Comérselo ahí.

**Maestra:** Sí, porque era más peligroso, comérselo ahí...

**Alexa:** Porque sus papás podían llegar.

Durante esta misma sesión los lectores encuentran que los lobos cazan mayormente de noche, por lo que concluyeron que al borreguito efectivamente se los llevaron los lobos por la noche.

**Maestra:** Sí en la última, dice //relee// “Comportamiento: el lobo caza y se desplaza sobre todo de noche, durante el día duerme y juega con los demás, toda la manada participa en la educación de los lobeznos, los adultos juegan con sus pequeños y los enseñan a cazar y les proporcionan alimento”

**Juan de Dios:** ¡Sí aquí dice!

**Maestra:** Sí, ¿recuerdan a qué hora pasó lo de mi borreguito?

**Juan de Dios:** ¡Era lunes!

**Maestra:** Sí, era lunes, nosotros acabábamos de llegar, eran las ocho de la mañana, acababa de amanecer...

**Juan de Dios:** Y le dijo su mamá, ¡hay hija no está tu borreguito!

**Maestra:** ¡Sí!, y osea que, si acababa de amanecer, el lobo se llevó a mi borreguito...

**Paloma:** En la noche.

**Karla:** ¡Pa' almorzar!

**Maestra:** Ajá, porque los lobos salen a cazar...

**Alexa:** ¡En la noche!

**Leobardo:** ¡Hicieron carnita asada!

En el siguiente fragmento se aprecia como además de relacionar los nuevos conocimientos con los textos literarios que se leyeron, se sigue reconstruyendo la idea de que los lobos son malos y se deben matar, ahora saben y expresan porque los lobos cazan:

**Maestra:** Oigan, dice mi papá que un vecino tiene un corral de cochinitos, y una noche andaban haciendo mucho ruido" //los alumnos imitan cochinitos//, ¿ustedes creen que podría ser el lobo?

**Alumnos:** ¡Siiiiii!

**Juan de Dios:** ¡Como el cuento de los tres cochinitos!

**Maestra:** ¡Ahh! Como los hacía renegar y que hasta le decían ¡POR LOS PELOS DE MI BARBA! //risas de los alumnos//, se fijan como hemos aprendido, y luego les va a decir mi papá, con un rifle en la mano "ahhhhh, entonces todos los lobos son malos, ¡hay que matarlos!"

**Daniela:** ¡Le vamos a decir nooo, nooo!

**Juan de Dios:** ¡Los del libro de la selva son buenos!

**Maestra:** Aaah... le dicen, espereee. No lo mate, porque mire los de los cuentos TODOS eran...

**Alumnos:** ¡Malos!

**Maestra:** Pero luego leímos más y nos dimos cuenta...

**Amaya:** ¡Que algunos son buenos!

**Maestra:** Porque ahora ya sabemos que los lobos solo cazan...

**Karla:** ¡Porque necesitan comer algo!

**Josué:** ¡Porque tienen hambre!

**Marco:** ¡Y para sus cachorros!

**Alexa:** ¡Y aparte son carnívoros!

**Maestra:** Así es, por todo eso cazan, y no porque sean malos. Y luego hasta les van a poder decir acerca de la historia de como...

**Alexa:** ¡Mataron a los lobeznitos!

Así nació un proyecto, se asumió su responsabilidad y a lo largo de las sesiones de lectura, relectura, intercambio y escritura se resolvieron la mayor parte de las interrogantes que surgieron a partir de la situación problemática.

Una situación problemática que era solo el motivo, pero terminó siendo el motor durante todo el proyecto. Ya fuese como lectores o escritores, el propósito era siempre buscar respuestas y soluciones a lo que había pasado. Tanta fue la convicción y la motivación que incluso cuando se trató de textos difíciles, los alumnos confiando en sus capacidades como lectores se atrevieron con toda seguridad a explorarlos, seleccionarlos y leerlos, con tal naturalidad como si se trata de textos literarios.

Los alumnos disfrutaron la lectura de los textos literarios y encontraron respuestas a sus interrogantes, pero fueron los textos informativos los que les terminaron de ayudar a resolver el conflicto.

La solución al conflicto se completó en la escritura de los epígrafes a través del docente y en la exposición de la galería. En donde los alumnos, finalmente concluyeron y comunicaron a los demás que (por las pistas encontradas en la situación problemática) había sido un lobo quien desapareció a Brincolín. Podía tratarse de un lobo solitario (por el tamaño del borreguito) o de una pequeña familia de lobos, que muy probablemente había podido regresar a su hábitat (la Sierra Madre Occidental).

Incluso compartieron posibles soluciones en caso de que la situación reincidiera: localizar a los lobos y solicitar apoyo para poder reintroducirlo a su hábitat o a alguna área protegida.

## CONCLUSIONES

Es posible leer en la escuela, incluso textos difíciles. Es necesario tratar a los alumnos como lectores plenos, reconocer sus conocimientos previos y valorar sus reconstrucciones, cada pequeño avance, eso es el aprendizaje.

Acerca de las condiciones didácticas que se necesitan para hacer posible la lectura en la escuela, esta investigación nos demuestra que es necesario:

- a) Plantear situaciones problemáticas que sean el motivo, pero también el motor de la búsqueda de respuestas en los textos difíciles.
- b) Valorar los conocimientos previos que los alumnos tengan al iniciar un nuevo proceso de aprendizaje.
- c) Validar todas las respuestas para crear un clima de confianza y seguridad, así de apoco los pequeños se conceptualizarán como sujetos que piensan.
- d) Una planeación consciente y muy específica de lo que se realizará; conocer los textos (leerlos, seleccionar párrafos), con esto el docente empezará a mejorar sus preguntas, intervenciones y comentarios como un lector más de la comunidad.
- e) Reconocer y romper con los contratos didácticos que desde niños tenemos muy bien firmados y que en nuestra práctica están obstaculizando un aprendizaje humano en nuestros alumnos.
- f) Todos los quehaceres de un lector deben ponerse en práctica con alto grado de recursividad<sup>9</sup>, porque solo las aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento aseguran un aprendizaje significativo y el equilibrio entre lo que se sabía y lo nuevo.
- g) Definir y tener siempre presentes los propósitos tanto didáctico como comunicativos.

---

<sup>9</sup> Algunas otras condiciones que mencionan Kuperman *et al.*, (2012) en Domínguez y Aguilar (2021, pp. 58-59): 1. Establecer una biblioteca en el aula en donde los alumnos tengan contacto con textos diversos, de calidad, con diferentes materiales, 2. Diversidad de prácticas. Se deben elegir y seleccionar situaciones, textos e intenciones diversas en función de ciertos propósitos formativos que le dan sentido a las prácticas que se eligen; cada una de esas situaciones diversas son las que permiten pensar y hacer distintos contenidos en uso o distintos contenidos en los cuales hay que reflexionar para formarse como lector y escritor, 3. Principio de continuidad. No es mantener una situación siempre igual, no es repetición, sino una variación que propone algo diferente mientras algo se mantiene constante, 4. Simultaneidad. Se pueden desarrollar y alternar actividades permanentes o habituales mientras se trabaja un proyecto prolongado, 5. Progresión. Se debe ir avanzando en la complejidad del lenguaje y los textos, y 6. Frecuencia. Se refiere a la periodicidad de oportunidades que los alumnos tienen para leer y escribir.

Acerca de la reconstrucción del conocimiento, también queda en evidencia que los espacios de intercambio son fundamentales para que esto sea posible. Escuchar y discutir con los otros son quehaceres que permiten al sujeto que aprende contradecir sus propios argumentos, cambiarlo y/o buscar fundamentos para defender su postura.

El papel del docente en los intercambios, es altamente activo, en la tarea de coordinar comentarios, encarar opiniones, enriquecerlas unas con otras. Volver a leer los textos para poder confirmar o rechazar interpretaciones. Todas estas son prácticas que parecen imposibles en pequeños de preescolar o primer grado de primaria, pero en los registros de este trabajo se puede observar también la evolución de los comentarios.

En los primeros intercambios, tal vez solo se apreciarán opiniones simples acerca de lo que gustó o no de los textos, pero con la recursividad de las prácticas, los alumnos, además de sentir que son tratados como lectores plenos, empezaran a responsabilizarse de la tarea.

Para empezar a formar lectores autónomos, no dejaremos a los alumnos solos frente a los textos, sean literarios, informativos o de otros, iremos de la mano de ellos, dándoles seguridad y apoyo. Comentando con ellos, comportándonos como un adulto que por su puesto también está aprendiendo. El control lo tendremos sobre nosotros, conociendo los textos que se leerán para saber por dónde, cómo y en que tiempos guiar a los pequeños.

En la escuela es factible el cambio, aunque para eso tengamos que ir en contra de tantos obstáculos, olvidarnos de modas, de simplificar los objetos de conocimiento:

Los desafíos planteados implican un cambio profundo. Llevarlo a la práctica no será fácil para la escuela. Las reformas educativas -al menos las que en efecto merecen tal nombre suelen tropezar con fuertes resistencias. La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición- opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de

contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar "innovaciones que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades. (Lerner, 2001, pp. 42-43)

Confiemos en que es posible, factible y necesario empezar a formar lectores y escritores, confiemos (por fundamento y no sólo por fe) que, por medio de la didáctica de la lectura y la escritura, formaremos no solo lectores y escritores, sino también seres humanos autónomos, que comprendan (el contexto, su contexto), que sepan discutir, que sepan escuchar, opinar, expresar, revisar, corregir, pero sobre todo que entiendan que el aprendizaje no único y para siempre. Que la vida es una ola constante de aprendizajes y reconstrucciones.

## REFERENCIAS

- Castedo M.; Molinari, M.C. y otros (2008). *La lectura en la alfabetización inicial*. La Plata, Provincia de Buenos Aires, DGC y E.
- Castedo, M (2019). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. EN: C. Bazerman et al. (Eds.). Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana. pp. 47-70.  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf>
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16 (3). En Memoria Académica.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)
- Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., Rubalcaba, M., Bannom, M., Lichtmann, V., López, A. y Ortiz, P. (2009). *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas*. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf>
- Castedo, M.; Torres, M. (2012). *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas*. en Historia de la lectura en la Argentina. Cucuzza, H.R. Buenos Aires. Ed. Calderón.
- Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo, (2008), D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Domínguez, S. y Aguilar, E. (2021). *Reflexión y sistematización de la norma ortográfica de acentuación: su enseñanza en la educación secundaria*. Zacatecas, México. Librería Taberna Editores.
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 16(2), 22-26.
- García Godoy, N. (2021). *Leer para aprender Ciencias Naturales en los inicios de la escolaridad primaria*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2300/te.2300.pdf>

- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marquery, M., Zaidenband, A., Maidana, J., (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique.
- Kuperman, C. (2015). *La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1126/te.1126.pdf>
- Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En, *Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós, pp. 69- 118.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23(3), 6-19.
- Lerner, D., (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6(4).
- Lerner, D., (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Lorente, E., Lotito, L., Levy, H., Lobello, S., Natali, N., & Zenobi, C. (1996). *Lengua Documento de trabajo N 2*.
- Mendoza, S., (2004), *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kuperman, C.; Grunfeld, D.; Cuter, M.; Castedo, M.; Torres, M (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura: Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Módulo 3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Temas de alfabetización; 3). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1157/pm.1157.pdf>
- Nardi Siquera, I. (2021). *Leer para aprender ciencias naturales. Condiciones didácticas e intervenciones docentes en una situación de exploración y selección de materiales de lectura en 1° grado*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2340/te.2340.pdf>
- Paione, A., (2016). *Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria: una propuesta de articulación entre niveles*. Material para el docente. DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Retamar Irigoyen, M. (2021). *Leer a través del docente en Nivel Inicial para aprender Ciencias Naturales*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2274/te.2274.pdf>

Siciliano, S., (2018). Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.