

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**Intervenciones docentes que favorecen la
construcción colectiva de interpretaciones
en el marco de situaciones de lectura de un
itinerario de la autora Susana Olaondo en el
nivel de 5 años**

Alumna: Silvia Sasso Laporte

Directora: Mariel Rabasa

Dolores, Soriano, octubre de 2021.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Justificación del tema.....	3
3. Marco teórico.....	4
3.1 . La lectura literaria en la escuela	4
3. 2. La formación de lectores y lectoras de literatura.....	5
3. 3. Lectura a través del maestro y apertura de espacios de intercambios.....	7
3.4. Los libros de cuentos para las situaciones permanentes de lectura siguiendo a un autor.....	8
4. Preguntas de investigación.....	10
5. Objetivos.....	10
5.1. Objetivo general.....	10
5.2. Objetivos específicos.....	11
6. Decisiones metodológicas.....	11
6.1. Contextualización.....	11
6.2. Población y muestra.....	12
6.3. Organización de las situaciones de lectura.....	12
6.4. Instrumentos de recolección de datos.....	13
7. Materiales de lectura.....	13
7.1. Presentación de la autora Susana Olaondo.....	13
7.2. Los títulos seleccionados para las situaciones de lectura.....	14
8. Análisis de las intervenciones docente y las interpretaciones de los niños.....	16
8.1. Las condiciones didácticas que generan los intercambios entre los lectores.....	17
8.1.1. Seleccionar los textos a leer.....	17
8.1.2. Importancia de la frecuencia de las actividades habituales de lectura.....	18
8.1.3. Volver al texto.....	20
8.1.4. Planificar las preguntas con anterioridad para el intercambio.....	21
8.2. Rasgos más advertidos por los niños siguiendo la obra de la autora.....	25
8.2.1. Las onomatopeyas.....	25
8.2.2. La búsqueda como propósito de los personajes.....	27
8.2.3. Finales de cuentos.....	29
9. Conclusiones.....	31
10. Bibliografía.....	33
11. Anexo.....	35

1. Introducción

Este trabajo se lleva a cabo en una escuela urbana pública de Uruguay, donde existen grupos de nivel inicial 4 y 5 años, primero, segundo y tercero en un turno, y se encuentran trabajando en un Proyecto educativo para favorecer la lectura. El primer ciclo de la escuela, enmarcado en este proyecto institucional, ha diseñado situaciones de lectura literaria permanentes, siguiendo un itinerario de la autora Susana Olaondo.

En este escenario se plantea la oportunidad de visualizar cuáles son las intervenciones docentes que favorecen la construcción colectiva de interpretaciones de las obras para poder identificar los rasgos literarios propios de la autora cuando se propone la lectura sostenida en un itinerario de lectura en el que el docente lee con posterior espacio de intercambio.

En las situaciones didácticas donde el maestro lee un libro de cuento generalmente lo posterior que se plantea se relaciona con preguntas objetivas, casi siempre evaluativas, referidas a la organización del cuento: inicio, problema y solución del problema, pero si nos identificamos como docentes que entendemos a la literatura como una oportunidad de experimentar, de sentir, de crear y de comprender el mundo, se nos hace obvio entender que cada lector tiene una respuesta subjetiva a cada pregunta sobre la interpretación del texto literario que leyó. Desde esta perspectiva debemos considerar que dar importancia a un espacio de intercambio genuino y planificado luego de la lectura, con intervenciones acertadas y preguntas innovadoras, pueden generar una interpretación más amplia del texto leído que lleven a conocer más sobre la obra de un autor, identificar sus rasgos, el uso particular que hace del lenguaje, las características de los personajes, los temas recurrentes, entre otros; aprendiendo además a sostener las propias opiniones, a argumentar, contraargumentar y a ejemplificar.

2. Justificación

En muchas publicaciones se ha manifestado que la literatura es un lujo de primera necesidad, y es que la función estética de la literatura no es algo superficial, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y del lector mismo. Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la

literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y, con él, a la identidad propia de una comunidad.

Desde este escenario se pretende enfocar las prácticas de lectura literaria en los primeros niveles de escolaridad para cumplir con uno de los objetivos: promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos.

Siguiendo a Munita (2016), de alguna manera estos objetivos se expresan en la idea de que enseñar literatura es enseñar una forma de leer que implique hábitos lectores involucrando el texto con el autor y con el lector mismo. En este sentido la escuela debe construir dispositivos didácticos que acerquen al alumno a la lectura literaria desde una postura activa.

Este trabajo supone una serie de instancias permanentes de lectura literaria que incluyen las lecturas a través del maestro y posteriores espacios de intercambios. Estos espacios posteriores a una lectura compartida refieren a momentos donde prima el intercambio y la interacción entre pares, con el docente y con el texto; una situación dialógica de co-construcción de sentidos alrededor de un texto literario.

Para realizar estas situaciones se elige un itinerario de lectura siguiendo a un autor, entendiendo que es una oportunidad para averiguar si en estos intercambios es posible construir la relación entre los textos escritos por una misma autora, advirtiendo regularidades.

3. Marco teórico

3.1. La lectura literaria en la escuela

Durante mucho tiempo se sostuvo que la función alfabetizadora en la escuela era precisamente la de enseñar a leer y a escribir. Pero esta comenzó a no concordar a la hora de hablar de literatura ya que era necesario pensar en no decodificar los textos sino, por el contrario, dar lugar a brindar los espacios que generan diversas interpretaciones de esos textos. Esta versión, en palabras que compartimos con Delia Lerner en el capítulo cuatro de su libro Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (2001), se generó a

través de la teoría conductista del aprendizaje y las normas y exigencias de la institución escolar. Tras reconsiderar esta función de la escuela en cuanto a la lectura, se comenzó a dar más lugar a la interpretación, favoreciendo así la lectura literaria que tiene como propósito el leer por el placer de ingresar a otros mundos. En el capítulo anteriormente mencionado, Lerner (2001: 8) afirma: “Cada uno de estos propósitos pone en marcha una modalidad diferente de lectura (Solé, 1993):... cuando se lee por placer, no puede centrarse en la acción y saltar las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestan poca atención a otras partes del texto...”. Todo esto hace que el objetivo de la literatura en la escuela sea de lograr una progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los niños para que en el transcurso de su escolaridad consiga ser un lector independiente y buscador de sus propias lecturas.

3.2. La formación de lectores y lectoras de literatura

En nuestros tiempos el acceso a la lectura es lo que permite al niño formar parte de una comunidad, adquirir conocimientos, reconocerse en una generación, sentirse parte de, y en palabras de Delia Lerner (2001) y Graciela Montes (2006), esto es un desafío que las escuelas deben asumir.

Graciela Montes en su artículo “La gran ocasión. La escuela como sociedad de cultura” (2006) expone sobre la indiscutible tarea de la escuela de propiciar el contexto necesario para que todos los niños¹ democráticamente accedan a los textos y se conviertan en lectores y escritores:

(...) para lograr que este propósito sea posible entendemos que no es suficiente un texto único ni una única situación de enseñanza. Para ello, en cambio, se deben compartir, intercambiar, opinar, discutir, releer, interpretar, comentar, construir y compartir diversidad de textos.

Al igual que Munitas (2016), consideramos que la didáctica de la literatura despliega ideas sobre una nueva concepción de la educación literaria sustentada en dos grandes objetivos: promover el avance en la competencia interpretativa y propiciar la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos.

¹ Es importante aclarar que la producción de este trabajo de campo se ha realizado desde una perspectiva de igualdad de géneros a pesar de que no aparezca diferenciado en todas las articulaciones gramaticales con el fin de agilizar la lectura.

Coincidiendo con Colomer (2010), la literatura en la escuela ha sido reconsiderada desde diversos aspectos y adecuándose a los nuevos lineamientos de las perspectivas de la alfabetización. Hoy entendemos a la literatura como parte de la cultura de una comunidad y se vuelve inherente al ser parte de ella. Entonces las prácticas de lectura literaria deben responder a esas cuestiones:

El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona (...), en segundo lugar la confrontación entre distintos textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural (...), y en tercer lugar, la enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad en la formación lingüística. (Colomer, 2010: 38-39)

Desde la nueva perspectiva de lectura literaria, se promueven las situaciones permanentes de lectura. Estas constituyen un tipo de modalidad organizativa del tiempo didáctico que se mantienen constantes durante el año escolar y suponen propósitos de lectura claros que los alumnos asumen y comparten (Lerner, 1996). A diferencia de los proyectos, no se articulan en torno a un producto final, sin embargo, comparten con aquellos la posibilidad de retomarse en el tiempo de acuerdo a propósitos definidos por alumnos y docentes. En este sentido, las situaciones permanentes pueden desarrollarse a través del ciclo lectivo o en gran parte del mismo, retomándose en el tiempo con una frecuencia variada pero sostenida.

Se deben proponer a los alumnos diferentes situaciones que favorezcan el contacto con materiales y modalidades de lectura con el propósito de participar del mundo creado en los textos e intercambiar efectos y opiniones con los compañeros y el docente. Estas situaciones permanentes, que sostienen una frecuencia, sistematizan el proceso del lector, se enseñan a leer: se hacen participar a los alumnos de las acciones que un buen lector realiza cuando el propósito es leer con otros y de todas aquellas prácticas que se despliegan en los espacios de intercambio con otros lectores. Después de leer, se posibilita la construcción de sentido, y en este caso, con el objetivo de descubrir rasgos de un autor.

El docente crea ese espacio de intercambio luego de la lectura del libro, abre un diálogo con los niños y niñas a partir de lo leído con el propósito de enriquecer las interpretaciones, releer para corroborar una inferencia, descubrir rasgos del narrador o detenerse sobre el lenguaje que se escribe y las formas propias de cada autor.

Compartiendo las palabras de Colomer (2005), ese espacio es el que permite al niño construir sentidos y además desde lo didáctico del maestro, observar lo que en esos niños provoca el texto leído:

...hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas en las actividades de fomento de la lectura. Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas... (Colomer, 2005: 194)

Así mismo se forman lectores cuando se sigue la obra de un autor y al realizar un recorrido literario se deben tener en cuenta las características de los textos que se van a elegir para presentar a los niños. En la etapa inicial, se tienen en cuenta mayoritariamente a los personajes, y se establecen relaciones entre los libros en torno a ese itinerario.

3.3. Lectura a través del maestro y apertura de espacios de intercambios.

Las situaciones de lectura a través del maestro son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita. En estas, los niños que aún no han adquirido el proceso de la escritura tienen la oportunidad -a través de la voz del maestro- de relacionarse con un texto, de inferir ideas, de relacionar sus partes, de adquirir formas y vocabulario, y más, poniéndose en un lugar activo desde la escucha y los procesos internos que implican la comprensión de lo que se lee. En el momento de la lectura o en la conversación sobre lo leído, se pone a los niños en su etapa inicial en contacto con la cultura escrita, accediendo a géneros y autores diversos a los cuales no podrían hacerlo aun por sí mismos.

Desde una concepción vygotskiana, se entiende que tener un “mediador” que intercede entre el niño y el “discurso literario” como objeto de aprendizaje, es una ventaja didáctica propicia para la formación del lector literario. Se debe pensar entonces que esa mediación implica el acercamiento de los textos, la libertad de ideas de los niños respecto a los textos, y la implicación emocional en cuanto a cultura se refiere. En este sentido, numerosas investigaciones han mostrado los beneficios de leer a los niños antes de que logren leer por sí mismos. A través de la voz del maestro, según explica Teresa Colomer (2010), quien escucha la lectura es un ser pasivo que atraviesa un

proceso muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento ya que imagina lo que escucha, se encuentra frente a un monólogo prolongado donde las frases tienen coherencia, hay voces que se enlazan, suceden acciones que hay que relacionar, se muestran emociones, conductas, puntos de vista, vivencias de otros y contextos diferentes.

La discusión literaria es un instrumento mediador que consolida la formación del lector literario, tal como afirma Felipe Munita: (2012):

La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes literarios y culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia de lectura literaria de niños y niñas parecen ser algunas de las evidencias que tanto la mediación in extenso como el uso cotidiano de la discusión literaria ponen en juego. Son en definitiva, buenos ejemplos, de la idea vygotskiana de que lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de un mediador podrá hacerlo mañana por sí solo (Munita, 2012: 123).

En estos espacios de discusión literaria el docente que cumple esa función de mediador abre un diálogo con los niños y niñas a partir de lo leído con el propósito de mediar entre el lector y el texto. Esto implica para el mediador que interviene a través de preguntas, ser capaz de escuchar, redireccionar en una discusión, ayuda a poner en palabras las interpretaciones y todo lo necesario para construir la competencia literaria de los niños.

3.4. Los libros de cuentos para las situaciones habituales de lectura siguiendo a un autor.

En la elección del corpus de libros a utilizar, se toman decisiones en cuanto al contenido, a los rasgos que se quieren identificar, al interés del niño y el gusto de la docente que también debe apropiarse con placer de ese texto literario. Es en este sentido entonces, que cobra importancia la elección correcta de los títulos, y se tuvo presente que

Las historias para estas edades son recibidas por los niños como una representación del mundo tal como es. No se cuestiona su veracidad hasta el final de esta etapa cuando pasan a interesarse por el origen de las cosas. Sólo cuando las historias han emergido como conciencia de la ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para

explorar el mundo tal como podría ser; un mundo que propondrá alternativas más que confirmará certidumbres (Colomer, 2001: 12).

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan realizando el proceso de iniciación a la lectura literaria debe limitar la complejidad de sus historias si se espera que sean entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras (Colomer, 2001).

Una propuesta enriquecedora de la formación literaria en los chicos es el itinerario de seguir a un autor. Seguir un recorrido por autor implica seleccionar textos a partir de los cuales los lectores puedan hipotetizar sobre lo que se denomina en literatura *la poética del autor*. Esto es indagar a partir de la lectura en los géneros a los que se aboca y el estilo propio del autor: los recursos del lenguaje que utiliza, los temas que lo ocupan, los paisajes, personajes o ambientes que son recurrentes en su obra. Además, da lugar a la consulta de otros textos no literarios, pero que forman parte de las prácticas literarias y permiten ahondar en el mundo del autor, como las reseñas, las entrevistas, las críticas, las biografías, entre otros.

Implementar estas prácticas de manera recurrente favorece que el niño en contacto con las obras de un autor, logre identificar las características que se repiten y reconocer sus textos entre otros textos.

Para seguir la obra de un autor en este trabajo se escogió a la autora uruguaya de libros para niños Susana Olaondo, debido a su extensa producción literaria y la trama de sus relatos que permiten atrapar a los niños y niñas de diversas edades a través de un lenguaje en el que deja ver lo literario. Utiliza un lenguaje accesible a las edades de los niños en etapa escolar, siempre con temas asertivos, y sus personajes suelen repetirse en las historias de diferentes libros. Esto último permite relacionar sus obras y poder reconocer su autoría.

4. Preguntas de investigación

Establecidas las situaciones de lectura permanentes, realizando en cada instancia la lectura de un libro de la autora Susana Olaondo y el posterior espacio de intercambio, se propone investigar qué marcas de estilos de la autora pueden reconocer los niños luego del recorrido de dichas situaciones.

Dadas las condiciones didácticas a partir de las cuales el maestro lee en voz alta el cuento en un ambiente propicio de escucha y observación, y luego se establece un diálogo de intercambio de ideas e interpretaciones del texto y de las intenciones propias de la autora, es necesario convenir las intervenciones docentes más propicias para que esas inferencias y relaciones se puedan llevar a cabo.

¿Qué condiciones didácticas son necesarias para generar intercambios entre lectores cuando se sigue la obra de un autor? ¿Qué intervenciones docentes posibilitan los avances en el conocimiento de la obra de un autor?

¿De qué modo reconocen los niños -a partir del intercambio- los temas, personajes o usos del lenguaje característicos de la obra de un autor? ¿Cómo logran determinar rasgos comunes entre sus obras a fin de establecer el estilo de la autora?

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Generar situaciones de lectura de libros de cuentos de la autora Susana Olaondo y posteriores espacios de intercambios para reconocer cuáles son las intervenciones docentes que permiten al niño establecer rasgos característicos de la obra del autor y bajo qué condiciones didácticas.

5.2. Objetivos específicos

- Analizar las intervenciones que suceden en el espacio de intercambio entre lectores para la construcción de sentido.
- Revisar qué marcas de estilo de la autora logran identificar los niños.
- Determinar qué condiciones didácticas son necesarias para llevar a cabo situaciones en las que el docente lee y abre un espacio de intercambio al momento de seguir la obra de un autor.

6. Decisiones metodológicas

Utilizamos un estudio de casos múltiples, cuya investigación se caracteriza por centrarse en procesos de búsqueda, indagación y análisis sistemático de varios casos particulares, específicos y contextualizados. Stake (2005) refiere a diferentes tipos de estudios de casos y los clasifica en función de cómo colaboran en la construcción de una teoría, entre ellos el estudio de casos múltiples. En este trabajo se pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas, se analizan varios casos para llegar a la formulación de afirmaciones. La utilización de esta metodología se sustenta en que el objeto a estudiar son situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan. Además se tiene poco control sobre lo que acontece, son escenarios reales y espontáneos.

6.1. Contextualización

Las situaciones de lectura fueron realizadas en la clase de inicial del nivel 5 años del turno matutino de la Escuela N° 2 de la ciudad de Dolores, del Departamento de Soriano, Uruguay. La institución está ubicada en el centro de la ciudad y es reconocida por su labor pedagógica en la comunidad. Funciona en doble turno, con clases desde inicial de 4 años hasta sexto año.

En la clase hay 25 alumnos, trabajan con su maestra en un ambiente alfabetizador, con instancias recurrentes de lectura de diversos géneros y autores.

En la institución, las maestras del Primer Ciclo -que abarca desde inicial a tercer año- trabajaban enmarcadas en un Proyecto de lectura realizando situaciones de lectura recurrentes siguiendo un itinerario lector de la autora Susana Olaondo. El trabajo entre estas docentes se caracteriza por ser coordinado, planificado, y evaluado con asiduidad permitiendo un seguimiento favorable para la observación de las situaciones de enseñanza y el cumplimiento de sus objetivos. La disposición y apertura de la docente² de la clase donde se llevó a cabo la investigación facilitó la realización de las situaciones didácticas y la obtención de los datos necesarios.

² Maestra de clase: María Belén Marabotto

6. 2. Población y muestra

La población está comprendida por niños de familias de situación socioeconómica media y media alta. El 80 % de los adultos referentes de esos niños poseen un nivel educativo con nivel secundario completo, con acceso a la lectura mostrando una relación fluida con textos diversos, ya sean de contexto social como literarios. Son familias muy presentes en las propuestas de la escuela, que trabajaron en un sistema híbrido o sea en ambos ámbitos: presenciales en la escuela y virtualmente en la etapa de educación a distancia³. Los alumnos presentaban una actitud positiva frente a las propuestas, participaban de manera activa e interesada en las situaciones.

En el Proyecto que se desarrolló en el Primer Ciclo, los niños ya habían tenido contacto con otros libros y estaban habituados a las propuestas de lecturas por parte del maestro y las posteriores instancias de conversación sobre lo leído. Esto facilitó el buen desarrollo de las situaciones didácticas..

El salón de clases daba cuenta de un ambiente alfabetizador con imágenes de tapas de textos literarios que ellos ya habían leído, conocían varios personajes, manejaban escenarios y temas de las obras literarias.

6. Organización de las situaciones de lectura

Para esta investigación se propusieron seis situaciones de lectura a través del maestro de cuentos de Susana Olaondo y los posteriores diálogos entre la maestra y los niños. Estas situaciones de lectura se realizaron durante seis semanas, con frecuencia de uno por semana, con una duración de media hora máximo cada una.

La maestra de la clase fue la encargada de ejecutar la planificación de la actividad: lectura del cuento y diálogo posterior a través de preguntas en un intercambio de ida y vuelta con los niños y entre ellos. El investigador con el rol de observador y de toma de datos.

El foco de atención en estas instancias fue la formulación de las intervenciones de la docente que promovieron el descubrimiento de los rasgos del autor, atendiendo además una progresión en las lecturas.

³ En Uruguay, durante la pandemia en 2019 y 2020 por Covid 19, las clases presenciales se vieron suspendidas. Por lo tanto la educación continuó a distancia a través de una plataforma Crea donde los alumnos y los docentes se encuentran conectados. Además se utilizaron diversos recursos como Zoom, Whatsapp, Google Meet, etc. Una vez comenzado el reintegro a las clases presenciales, que se realizó de manera paulatina, lo virtual complementa lo presencial y la educación tenía ambos aspectos: virtual y presencial.

En el transcurso de las situaciones de lectura y apertura de espacios de intercambios se busca que los niños pongan en juego su capacidad de interpretación y relacionen características literarias teniendo en cuenta además una progresión y para ello es que se pretenden establecer las condiciones didácticas más favorables. El orden de lectura de estos libros fue decidido en base a la complejidad que presentan, teniendo en cuenta los rasgos del autor que los niños tendrán que identificar a lo largo de las situaciones de enseñanza.

6. 4. Instrumentos de recolección de datos

El diseño de este trabajo de campo requirió la puesta en escena de seis encuentros de clase en un grupo de Inicial del nivel de 5 años. Para ello se realizaron acuerdos previos con la maestra de la clase, se estableció un cronograma organizativo, se consensuaron los propósitos de las situaciones de lectura y el desarrollo de cada actividad. Los Instrumentos para la recolección de datos fueron:

- Acuerdos con la docente a cargo de realizar las situaciones didácticas.
- Observaciones.
- Libros seleccionados de la autora Susana Olaondo.
- Toma de notas.
- Grabaciones en audio y video.
- Transcripciones de las grabaciones

7. Materiales de lectura

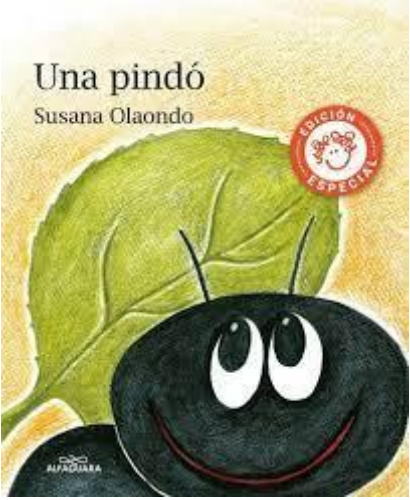
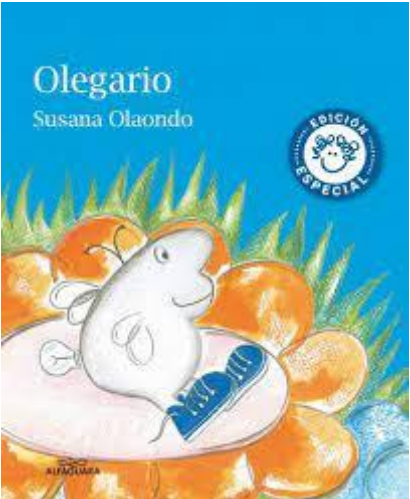
7.1. Presentación de la autora: Susana Olaondo



Susana Olaondo nació en Montevideo, Uruguay, el 27 de mayo de 1953. Se interesó por el dibujo, la pintura, la fotografía, la escultura y la introducción al lenguaje visual. Concurrió a varios talleres de escritura. Además estudió jardinería en la Escuela Municipal de Jardinería del Jardín Botánico obteniendo una tecnicatura en esa especialidad. Ejerce la docencia del Taller de

Artes Plásticas para niños. Desde 2007 tiene un Taller de expresión plástica para niños donde se busca estimular la creatividad. Escribe e ilustra sus propios cuentos para niños.. En 1990 ilustró su primer libro: *La Tía Merelde*, y continúa desde entonces escribiendo e ilustrando para los primeros lectores. Varios de sus libros se han editado en Estados Unidos , Chile, Argentina y Canadá. Tiene más de 30 libros publicados entre ellos un audiolibro para la Fundación Braille de Uruguay. Ha obtenido numerosos premios y menciones en su trayectoria y algunos de sus libros han sido llevados al teatro.

7.2. Los títulos seleccionados para las situaciones de lectura

	<p>Titulo: <i>Una Pindó</i> Autor: Susana Olaondo. Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: Todas las hormigas del mundo están muy bien orientadas. Todas menos una: la de este cuento, que no sabe regresar al hormiguero. Por suerte no está sola, tiene muchísimos amigos que, aun corriendo riesgos, están dispuestos a ayudarla.</p>
	<p>Titulo: <i>Olegario</i> Autor: Susana Olaondo. Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: Un bicho de luz apagado no se siente bien en ninguna parte. Eso le pasa a Olegario. Por más que busca y pregunta, nadie sabe decirle cómo resolver su problema: dar luz. Por suerte siempre</p>

	<p>encontrará buenos amigos dispuestos a ayudarlo.</p>
	<p>Titulo: <i>¿Y la pelota?</i> Autor: Susana Olaondo. Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: A Lucas, el cachorrito de Nacho, le encanta jugar a la pelota; y por jugar tanto, se pierde. Un loro muy charlatán, intenta ayudar a encontrarlo, pero termina armando un lío... Una pelota picando puede ser una buena pista. Al menos mejor que el loro, que no para de hablar. ¿Podrá Nacho encontrarlo? Descubrílo en esta divertida historia llena de perros de todos los tamaños.</p>
	<p>Titulo: <i>La huella.</i> Autor: Susana Olaondo. Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: Cuando caminamos vamos dejando huellas, algunas se ven, otras no tanto, pero siempre nos acompañan. Para verlas alcanza con mirar hacia atrás aunque algunas veces como en este libro, encontrarlas es muchísimo más difícil.</p>
	<p>Titulo: <i>Merelde y los lunares.</i> Autor: Susana Olaondo.</p>

	<p>Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: Hace mucho tiempo sopló un viento tan raro que voló los lunares del vestido de Merelde, cambió de lugar los colores del toro, del loro y de la oveja. Para recuperar los lunares y que todo sea como antes, necesitará la ayuda de sus amigos.</p>
	<p>Título: <i>Una luna</i>.</p> <p>Autor: Susana Olaondo.</p> <p>Editorial/Sello: Alfaguara infantil.</p> <p>Reseña: ¿Qué pasaría si un día dejara de aparecer la luna? Sí, la luna. Sin duda se pensarían mil formas de recuperarla. En este libro, como en la vida, muchas veces las respuestas están más cerca de cada uno de lo se cree.</p>

8. Análisis de las intervenciones docentes y las interpretaciones de los niños.

En este apartado se analizan las situaciones didácticas planteadas en la clase luego de la lectura de cada cuento, es decir, que luego de que la maestra realiza la lectura del cuento en cada oportunidad, se efectúa un momento de intercambio con dispositivos planificados para cada encuentro.

Se observan y analizan seis situaciones didácticas de intercambio entre la docente y sus alumnos, reflexionando cuáles fueron las condiciones didácticas, las

intervenciones docentes más adecuadas y el intercambio entre pares más efectivo para que los niños reconozcan los rasgos de la autora.

En la lectura de los cuentos, la docente enmarca cada situación en la propuesta de descubrir nuevas historias de Susana Olaondo, destaca y entusiasma a los alumnos con la lectura de esta autora, poniendo en juego además su propio comportamiento lector. Las situaciones de lectura se llevan a cabo en un clima propicio para favorecer la escucha, el diálogo, y el disfrute.

Previo a la lectura por parte de la docente, ella presenta el libro, lee el título y los niños observan la tapa, las imágenes y la presencia de algún otro rasgo paratextual⁴ que los niños identifican.

La lectura misma se realiza sin interrupciones, sin saltar párrafos ni sustituir palabras, resaltando voces de los personajes, variando el tono de voz, procurando transmitir estados de ánimo y diferentes escenarios, utilizando los recursos disponibles para lograr la atención de los niños y transmitirles entusiasmo durante el relato, generando en los niños diversos efectos como miedo, sorpresa, emoción y otras sensaciones que puede provocar la historia.

Retomando las preguntas de investigación se estudiaron las situaciones de intercambio luego de las lecturas en dos grupos de análisis:

1. Las condiciones didácticas que generaron intercambios favorables entre los alumnos.
2. Rasgos más reconocidos por los niños al seguir la obra de la autora.

8.1. Las condiciones didácticas que generaron intercambios favorables entre los lectores

8.1.1. Seleccionar los textos a leer. Pensando en la selección de los textos, acordamos con las palabras de Colomer (2001) en su libro *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*, quien expresa que al disponer de textos para los niños en edad inicial se debe tener en cuenta ciertas características:

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan realizando este proceso deben limitar la complejidad de sus historias si se

⁴ El paratexto "constituye el primer contacto que el lector tiene con el texto y responde a una necesidad pragmática: opera como estrategia de lectura al cumplir una función anticipadora" y "permite establecer inferencias temáticas, activando, en el lector, los conocimientos previos sobre el tema" (Calabrese, Martínez 2001: 48).

espera que sean entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil páginas..

Cuando se habla de la formación de un lector literario se necesita planificar una progresión lectora que permita ir complejizando las temáticas de los textos leídos, su extensión, y sus estructuras narrativas, temporales y espaciales. En este trabajo, la progresión se asegura cuando se seleccionan los textos a utilizar con cierto criterio. En este caso, la colección de Susana Olaondo es muy amplia y variada, por lo cual se opta cuidadosamente por los textos, en función al propósito de descubrir los rasgos de la autora progresivamente en cada situación de lectura. Esta evidencia se nota en cada clase. a medida que se presentan las situaciones y los niños incorporan y reconocen el estilo de la autora.

8.1.2.Importancia de la frecuencia de las situaciones habituales de lecturas.

Realizar situaciones habituales de lectura establecidas con una frecuencia que permita a los niños construir relaciones entre los cuentos y que al avanzar en las lecturas los niños pueden recrear y recordar las lecturas anteriores, es una modalidad organizativa favorable. Esta modalidad refiere a aquellas situaciones que se reiteran en forma sistemática con cierta periodicidad a lo largo de un tiempo. Delia Lerner (1994) relaciona este tipo de organización temporal con la posibilidad de interactuar intensamente con un texto y de gestionar aspectos del comportamiento lector. En este caso, sostener las situaciones de lectura una vez por semana, favorece ambas.

Intercambio luego de la lectura del cuento *Olegario*:

Maestra: ¿Y encontró lo que buscaba el bichito de luz?.

Alumno 1: Si un bicho peludo lo ayudó que era electricista y lo arregló.

Maestra: ¿Se acuerdan del cuento que leímos el otro día de Susana Olaondo?

Alumno 2: Si, el de la hormiga.

Maestra: Ese sí, ¿y que buscaba la hormiga?

Alumno 2: La casita.

Alumno 3: La casita que se le perdió.

Maestra: Muy bien, así que en ese cuento también buscaban algo, ¿ y la encontró?

Alumno 1: Sí.

Maestra- Así que a Susana Olaondo le gusta escribir cuentos donde se buscan cosas, y en estos dos cuentos las encontraron: Olegario encontró quién le arreglara su luz y la hormiga encontró su casita en la pindó.

En este caso, esta idea la reformula la maestra pero, son los niños quienes pueden construir esta idea, lo que demuestra que avanzan como lectores. A través de la intervención de la docente, pudieron recordar el cuento que habían leído antes y establecer la relación. Si estas situaciones de lectura no se hubieran sostenido en el tiempo, difícilmente la información hubiera estado latente en los niños para traerla de vuelta al diálogo.

En el intercambio, luego de la lectura del cuento *Merelde y los lunares*, también se evidencia que los niños recuerdan los dos cuentos anteriores con facilidad:

Maestra: ¿En otros cuentos sucedía algo así de que andaban buscando cosas? ¿ en algún otro cuento los personajes buscaban cosas?

Alumno 1: Si.

Maestra: ¿En cuál?

Alumno 2: Nacho buscaba a Lucas.

Maestra: ¿ Te acordás cómo se llamaba el cuento?

Alumno 2: Y la pelota.

Maestra: ¿A algún otro personaje se le había perdido algo en otro cuento?

Alumno 3: A la hormiga.

Maestra: Muy bien, La pindó, ¿ se acuerdan que buscaba la hormiguita?

Alumno 1: La pindó.

Maestra: ¿Y por que buscaba eso la hormiga?

Alumno 2: Porque estaba su hormiguero.

Maestra: Muy bien, porque en el tronco de la palmera pindó estaba El Hormiguero que era su casita. Entonces, ¿la hormiga encontró su casita?

Alumno 2: Si

Maestra: ¿ Y la tía Merelde encontró sus lunares?

Alumno 3: No

Merelde: ¿ Y Nacho y Lucas encontraron la pelota?

Alumno 4: No porque la agarró el gato.

Como explica Munitas (2012), para la formación de lectores literarios es necesario sostener situaciones de discusión literaria mediada con un objetivo claro, pero además, que estas situaciones se concreten en tiempos diferidos para que sean eficaces dentro de la construcción de los saberes literarios. Entonces, la frecuencia sostenida en el tiempo de las situaciones de lectura, fueron importantes para lograr la comprensión, la asimilación y la interrelación de los textos. Esto se vio reflejado en algunos momentos en que los niños podían establecer relaciones entre un cuento y otro anteriormente leído.

8.1.3. Volver al texto. Luego de la lectura, en las intervenciones de la docente en el intercambio, se observó en varias ocasiones la necesidad de volver al texto. Los niños necesitaban volver a ver esas escenas para comprender lo que la maestra preguntaba. En este caso las imágenes del cuento ayudaban a la comprensión de esa pregunta así como también releer ciertos párrafos. Habilitar la relectura en los espacios de intercambios permite discutir interpretaciones de los niños volviendo al texto para corroborarlas o refutarlas; releer una y otra vez un pasaje para intentar descubrir algo, o volver sobre una parte que provocó humor; detenerse en cómo dice el texto, qué palabras o frases utiliza la narradora. Y todo esto, como se señala en el *Documento Transversal: Leer y aprender a leer* (2014:16), es lo que promueve la construcción de sentido sobre el texto leído:

El espacio de intercambio no tiene por qué ser un espacio exhaustivo donde se trata todo lo que es posible tratar sino simplemente algunas cuestiones que cada docente estima productivas para profundizar y enriquecer la interpretación. A veces, son los alumnos los que abren el intercambio al expresar espontáneamente sus impresiones o interrogantes. Los comentarios dependen de la historia, de la versión elegida y de los efectos que la lectura provoca en la audiencia -que se manifiestan en las reacciones de los chicos-.

Momento del diálogo luego de la lectura del cuento *Y la pelota*:

Maestra: ¿Pero Lucas y Nacho encontraron la pelota?

Alumno1: No

Maestra: No sabemos si ellos la encontraron... otra vez la narradora Susana Olaondo nos deja pensando....

Alumno 1: ¿Por qué no se da cuenta el loro? Porque cuando empezas... (le pide el libro a la maestra y busca la primera página del libro, al inicio del cuento) ...cuando empiezas, ¿viste que este es el perrito? (El niño señala el dibujo del perro Lucas).

Maestra: Si, Lucas.

Alumno 1: Bueno, ahí está.

Maestra: Porque ahí era cuando el loro lo había visto, y por eso Nacho le preguntó al loro si sabía dónde estaba.

En este caso, revisar las imágenes resultó una estrategia del Alumno 1 pero habilitada por su maestra y adquirida como estrategia en ocasiones anteriores. La maestra incorporó a sus instancias de intercambio luego de leer, esta estrategia de volver al texto y a las imágenes para rever el relato, los niños lo han aceptado como válido.

Siro (2005), expone algunas intervenciones que resultan claves en el mediador para el desarrollo de las discusiones literarias. Entre ellas, nombra la capacidad de propiciar la articulación de las interpretaciones de los lectores con los indicios de los textos que sostienen dichas interpretaciones.

En las situaciones de intercambio que se dieron lugar luego de los cuentos de *Y la pelota*, *La Huella*, *Olegario* y *La luna*, fueron más evidentes las intervenciones de la docente en donde requirió revisar esos indicios en el texto para la interpretación del relato o en ocasiones para relacionar información. Expresiones como “volvamos a mirar esta página”, “miren esta imagen”, “les voy a leer nuevamente este fragmento”, “miremos nuevamente las páginas para encontrar lo que ustedes dicen”, “¿cómo lo sabes?”, fueron utilizadas en estas instancias como intervenciones por el mediador. Esta última pregunta, según Aidan Chambers en su libro *Dime* (2007), ocurre cuando se está hablando bien sobre un libro que se leyó. En este sentido él sugiere que se deben emplear estas estrategias para motivar la relectura en los niños como parte de la conversación literaria. Esa pregunta en particular “¿cómo lo sabes?” reviste gran importancia en cuanto conduce a los niños de regreso al texto para descubrir lo que provocó su respuesta y entenderlo mejor.

8.1.4. Planificar las preguntas con anterioridad para el intercambio. Pensar las preguntas al planificar las situaciones de lectura analizando el cuento a leer, y enfocar las preguntas apuntando a los rasgos que se pretendía que los niños descubrieran, fue lo que habilitó una real construcción de sentido en la lectura y la apropiación de las características del autor.

Aquí se visualizan algunos ejemplos de estas preguntas realizadas en las seis situaciones de lectura:

Luego del cuento *Una Pindó*:

Maestra: ¿Por qué creen que la hormiguita dijo “uy uy uy”?

Alumno 1:-Porque perdió su Pindó

Alumno 2:-Porque se perdió

Alumno 3:-Porque se enojó

Alumno 4:-Porque se perdió con la hoja muy grande

Otro ejemplo, luego de la lectura del cuento *Olegario*:

Maestra: ¿Por qué será que dice que Olegario estaba triste, que estaba apagado.?

¿Qué quiere decir eso?

Alumno 1: Porque no tenía luz.

Maestra: ¿Y era importante para él tener luz?

Alumno 2: Sí

Maestra: ¿Por qué? ¿Qué es él?

Alumno: Un bichito de luz apagado.

Maestra: ¿Y cómo tienen que estar los bichitos de luz?

Alumno 2: Prendidos

Maestra- Muy bien, prendidos, encendidos. Olegario estaba triste y apagado porque no tenía su luz.

En estas dos situaciones, en las preguntas realizadas por la maestra, subyace la intención de que los niños reconozcan el estilo de la autora, y aparecen por un lado, el problema de los personajes principales y por otro, su propósito de búsqueda. Sin embargo, la pregunta no la realiza directamente sino que hace referencia al llanto de la hormiga en el primer caso y a la tristeza o estado "apagado" en el segundo caso. De este modo, la maestra interviene con la intención de ampliar el vocabulario al decir "prendidos, encendidos" usando para el momento de la reformulación dos palabras diferentes a modo de sinonimia.

En el intercambio luego de la lectura del cuento *Y la pelota*:

Maestra: ¿Por qué en este párrafo dice que Nacho se cansó, de qué se cansó?

Alumno 1: De buscar la pelota.

Maestra: ¿Y por qué está cansado?

Alumno 2: Porque buscó mucho mucho la pelota, por todos lados.

Alumno 3: Y no la encuentra.

La maestra realiza la pregunta para que los niños dialoguen y expliquen sobre la búsqueda del objeto perdido, idea que se sostiene a lo largo de todo el relato, sin hablar directamente de la acción ni del objeto buscado. La docente realiza esta

intervención para que los niños adviertan la idea de búsqueda porque esto va a sostenerse a lo largo de otras lecturas como rasgo de la autora, de modo que, pensar esa pregunta para el espacio de intercambio, le asegura que los niños luego puedan establecer relaciones entre los diferentes cuentos.

En el diálogo durante el intercambio sobre el cuento *Merelde y los lunares*, la maestra vuelve a tensionar sobre la idea de búsqueda, no solo releendo el texto sino también haciendo reflexionar en torno a la idea de búsqueda:

Maestra: Sobresaliente porque cuando deja de llover aparece el arcoiris. Y entonces en esta parte cuando estaban todos mojados, dicen “cuando pare de llover lo encontraremos”, ¿A quien?

Alumno 2: Al arcoiris.

Maestra: ¿Y por qué necesitaban encontrar el arcoiris?

Alumno 3: Porque querían tener los lunares

(...)

Maestra: Miren esta parte donde aparece la tía Merelde, ¿la recuerdan? ¿por qué creen que la narradora la habrá puesto en este cuento?

Alumno 1: Porque estaba buscando la huella.

Maestra: ¿Y la tía Merelde sabe buscar?

Alumno 2: Si

Maestra: ¿Por qué crees que Merelde sabe buscar?

Alumno 1: Porque es buena buscando

Alumno 3: Porque la tía Merelde perdió los lunares y los buscó.

Maestra: Claro, recuerdo que en el cuento de la tía Merelde ella buscaba sus lunares, pero en este cuento, ¿qué están buscando los personajes?

Alumno 2: la huella.

La pregunta “Miren esta parte donde aparece la tía Merelde, ¿la recuerdan? ¿por qué creen que la narradora la habrá puesto en este cuento?” pone en evidencia que la docente planifica las intervenciones en función de lo que desea que los niños adviertan como rasgo de la autora y reflexionen sobre el sentido por el cual la narradora lo habrá decidido de ese modo y no de otro.

Durante el intercambio en el cuento *Una luna*, la maestra realiza esta pregunta:

Maestra: ¿Por qué la narradora escribió “yo conocí”? ¿A quien se refiere?

(Nadie contesta)

Maestra: ¿Quién dice “yo conocí una luna... “?

Alumno 1: El gato

Maestra: ¿Qué cosa conocía?

Alumno 2: El gato conocía la luna porque se había transformado en un pájaro.

Maestra: Ahhhh... ¿el gato conocía la luna? ¿Quién nos está contando esta historia entonces?

Alumno 2: Susana Olaondo

Maestra: ¿Pero era Susana que conocía la luna o el gato?

Alumno 1: Noooo... el gato es el que conocía la luna y nos contó el cuento.

Esta vez, la pregunta de la maestra requirió más explicación que resultó en el análisis no solo de uno de los personajes del cuento, sino también en la voz del narrador del cuento que deja de ser Susana Olaondo y adquiere el mismo personaje del cuento: el gato. Los niños comprenden que el gato es el que narra la historia y lo hace desde su lugar, sabiendo dónde está la luna durante todo el relato, apareciendo en todas las páginas del cuento y además lo confirma al final, alegando que no encuentran la luna porque no le consultaron.

Esta pregunta apunta a una cuestión relacionada con la posición del narrador y a que los niños puedan advertir la diferencia entre autor y narrador, y hace referencia a lo que explica Aidan Chambers en su libro *Dime (2007)*. Este autor sostiene que los libros reflejan una identidad particular en cuanto a su forma, lenguaje y contenido. Son estas particularidades las que los lectores deben descubrir al relacionar con el texto. Los niños necesitan del maestro como mediador para descubrir estas peculiaridades con la ayuda de preguntas especiales y por otro lado, el maestro necesita pensar previamente las preguntas para el espacio de intercambio a fin de que los niños avancen como lectores.

Atendiendo a estas ideas se sostiene que las preguntas deben apuntar a descubrir información como un andamiaje y no una simple respuesta. El niño debe construir significado, relacionar información y descubrir nuevos conocimientos. Chambers dice en su libro *Dime (2007)* que este es un desafío para el maestro ya que las preguntas básicas y generales pueden usarse en cualquier texto, se decide fácilmente cuáles conviene formular o buscar en cada ocasión. Pero en cambio, las preguntas especiales no se condicen a todos los textos. El maestro necesita pensarlas previamente y adecuarlas a cada texto.

8. 2.Rasgos más reconocidos por los niños siguiendo la obra de la autora

Seguir la obra de un autor es reconocer a los textos que se leen, características que se repiten lo que lleva a la identificación del autor entre otros y de sus textos entre otros textos. Los que prefieren a un autor entre otros, disfrutan de las historias que cuentan y de cómo las cuentan. Se trata de un comportamiento de lector adulto que los lectores infantiles pueden adquirir a partir de algunas situaciones de lectura enmarcadas en un proyecto pedagógico que preserva el sentido social de las prácticas de la lectura y de la escritura y que promueva el sentido personal para todos y cada uno de los niños". Alejandra Paione (2003) *Gustavo Roldán y la formación del lector literario*.⁵

Analizando las instancias de intercambio surgen varios rasgos de la autora: para los niños algunos de ellos, resultaron más visibles que otros. Entre ellos se identifican:

- uso de onomatopeyas: los niños reconocen que la autora utiliza y las onomatopeyas en los cuentos.
- la búsqueda como propósito de los personajes: en los cuentos leídos de la autora los personajes buscan o persiguen algo.
- los personajes son animales humanizados.
- el final del cuento relacionado con la búsqueda.

8.2.1. El uso de onomatopeyas

El uso de las onomatopeyas en los cuentos de Susana Olaondo son muy comunes, ella utiliza una palabra o letra para imitar un sonido que además sirven como refuerzo para captar y mantener la atención de los lectores, además de ser una estrategia literaria. En el primer cuento que se leyó, *Una Pindó*, durante el intercambio surgen estas respuestas:

Maestra: ¿Por qué creen que la hormiguita dijo "uy uy uy"?

Alumno 1: Porque perdió su Pindó

Alumno 2: Porque se perdió

Alumno 3: Por qué se enojó

Alumno 2: Porque se perdió con la hoja muy grande

Maestra: Bien, miren la imagen, ¿ qué le está pasando a la hormiguita?

⁵ Este trabajo fue recopilado en un reservorio: Enhebrar con palabras : itinerarios de lectura y mediación / Rosana Bernasconi ... [et al.]; compilado por Mila Cañón; Carola Hermida; editado por María Carolina Rojas; Nancy Tarrinú. - 1a ed. - Mar del Plata: Jitanjáfora; Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, 2016. Libro digital, EPUB. Disponible en: <http://www.jitanjafora.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/2016.-Enhebrar.pdf>

Alumno 1: Está llorando

Maestra: Entonces ese “uy uy uy” es porque la hormiga estaba llorando, es el sonido. ¿Cómo hacía la hormiga entonces? (Todos los niños imitan el sonido)

En esta primera instancia, los niños logran reconocer el sonido que se asemeja a lo que significa, y la maestra propone que realicen la imitación para ayudarlos a identificarlo, reformulando las ideas para favorecer la construcción de sentido. En el cuento *Olegario* surgen en varias ocasiones:

Maestra: Yo vi que en algunas partes del cuento ustedes se rieron, así que voy a leer esta frase para que me digan por qué les causó risa: “caminaba entre los pastos sin saber hacia dónde ir cuando escuchó un sonido bzzzzzzzz bzzzzzzzzzz”

¿Por qué les da tanta risa eso a ustedes?

Alumno 1: Porque ese ruido nos hace reír.

Maestra: ¿Y de quién será ese ruido?

Alumno 2: De las abejas.

En este caso, el sonido hace alusión a un personaje; su imagen y movimiento están descritos dentro de las páginas del cuento. Pero en otro pasaje la onomatopeya refiere a un tipo de movimiento:

Maestra: Vamos a mirar esta parte del cuento que a mí me causa mucha mucha risa miren acá dice zzzuuuummmmm.... ¿De qué será ese sonido?

Alumno 1: Porque el bicho bolita corre muy rápido, porque el bicho de luz le pegó muy fuerte y entonces hizo “zzuuuummmmm”.

Maestra: Esto me hace acordar a un sonido que hizo otro bichito antes...

Alumno 2: Sí, el de las abejas qué hacían bzzzzzzzzzzzz

En el cuento *Una Pindó* sucedió lo siguiente:

Maestra: ¿Quién hizo Auuuuuuuuuu?

Alumno 1: El yacaré porque le picó la pulga

Alumno 2: La pulga lo picó a la pancita

Maestra: ¿Y por qué la narradora habrá escrito “auuuuuuuu”?

Alumno 3: Porque el yacaré gritó fuerte porque le dolió mucho.

Maestra: Entonces ese “aaaaaaa” es el grito del dolor del yacaré porque la pulga lo mordió.

parte de los niños de manera espontánea. Creemos que para que esto hubiese tenido lugar, las preguntas del intercambio deberían haber estado orientadas en este sentido. Este rasgo de la autora en el que los personajes tienen como propósito la búsqueda, aparece en cada situación de intercambio, aquí se resumen algunos ejemplos:

En *Merelde y los lunares*:

Maestra: ¿En otros cuentos sucedía algo así de que andaban buscando cosas?, ¿en algún otro cuento los personajes buscaban cosas?

Alumno 1: Si

Maestra: ¿En cuál?

Alumno 2: Nacho buscaba a Lucas

Maestra: ¿Te acordás cómo se llamaba el cuento?

Alumno 2: Y la pelota

Maestra: ¿A algún otro personaje se le había perdido algo en otro cuento?

Alumno 3: A la hormiga

Maestra: Muy bien, La pindó, ¿se acuerdan que buscaba la hormiguita?

A- La pindó

M- ¿Y por que buscaba eso la hormiga?

A- Porque estaba su hormiguero

En el cuento *La luna*:

Maestra: En este momento del cuento, el gato dice que nadie le preguntó a él... ¿por qué dice eso?

Alumno 1: Porque la luna se convirtió en un pajarito rayado.

Maestra: ¿Pero por qué dice que nadie le preguntó a él si sabía algo?

Alumno 2: Porque quieren saber por la luna.

Maestra: ¿Quiénes querían saber?

Alumno 3: Los humanos

Maestra: ¿Quiénes aparecen en el cuento buscando la luna?

Alumno 4: Los niños.

Maestra: ¿Solo los niños?

Alumno 2: Y los grandes.

Maestra: ¿Cuáles adultos? ¿Quiénes estaban preocupados por la luna?

Miren... volvamos a mirar las páginas del cuento...

Alumno 2: El presidente

Alumno 3: El señor de la iglesia

Maestra: Muchos personajes buscaban la luna: el presidente, el cura, las personas del pueblo...

Este cuento fue el último que se leyó de las situaciones de lectura planificadas y los niños pudieron realizar con más seguridad las relaciones entre los textos anteriormente leídos ya que habían reconocido los rasgos en el contacto con esos títulos. Al final del intercambio, la maestra realiza la pregunta: “¿En algún otro cuento de Susana Olaondo los personajes buscan algo?”, y los niños empiezan a recordar y nombrar los cuentos anteriores. Aquí se transcribe un fragmento del intercambio:

Maestra: ¿En algún otro cuento de Susana los personajes buscan algo?

Alumno 1: Sí

Maestra: ¿En cuál cuento?

Alumno 1: Y la pelota

Alumno 2: La huella

Alumno 3: La tía Merelde

Maestra: ¿Qué buscaban en el cuento de la tía Merelde?

Alumno 1: Los lunares

Maestra: Y en La huella, ¿Qué buscaban todos mirando para abajo?

Alumno 2: Una huella

Alumno 4: Y en el de la hormiga.

Maestra: ¿Y qué buscaban en el de la hormiga?

Alumno 4: Una pindó

Maestra: Y en este que todos están mirando para arriba, ¿ que estaban buscando?

Alumno: la luna.

En este momento todos discuten y aportan información para establecer relaciones. Un rasgo narrativo ya descubierto en anteriores situaciones de lectura es reconstruido por los niños en este intercambio. Considerar esta marca literaria de la autora como recurrente en los cuentos anteriores hace que la idea se socialice y se acepte como válida una vez que está aprobada por todos.

8.2.3. Finales de cuentos

Al terminar el intercambio, la maestra realiza una pregunta sobre el desenlace de la historia. De acuerdo al diálogo que los niños y la mediadora van construyendo, se percibe en los niños advierten que al final los protagonistas deben encontrar aquello que se busca a lo largo del relato. Autores como Siro (2005) o Munitas (2012), han identificado algunas intervenciones claves del mediador en el intercambio literario. Entre

ellas, el proponer desafíos que permitan advertir sobre los recursos utilizados por el autor para crear su obra y articular las interpretaciones de los lectores para construir sentido del texto. Esta construcción además, deja de ser individual para convertirse en una construcción colectiva de sentido:

Maestra: Porque en esta parte dice: cuentan los vecinos que esa noche al ritmo de salsa y candombe se armó el baile más grande de la historia del hormiguero...?

Alumno 1: Porque era el mejor baile de todos

Alumno 2: Porque encontró la Pindó.

Maestra: ¿Quién la encontró?

Alumno 3: La hormiga y todos sus amigos

Maestra: ¿Y sólo una palmera encontró?

Alumno 1: No, encontró la Pindó y el hormiguero que era su casita.

En este fragmento de intercambio literario del cuento *Una Pindó*, los niños reconocen fácilmente que el cuento termina cuando el personaje encuentra lo que busca. En el cuento de *Merelde y los lunares*, los personajes no consiguen su propósito, el final es diferente pero igual queda claro que hubo una búsqueda aunque no se materializa, el personaje cierra la historia expresando el deseo de continuar buscando lo que perdió. Lo observamos en este diálogo:

Maestra: ¿Por qué acá dice que no se sintió más triste la tía Merelde?

Alumno 1: Porque quería seguir buscando

Alumno 2: Los lunares porque no los agarró.

Maestra: Muy bien porque no perdió las esperanzas de seguir buscando.

En el último cuento leído de esta autora -*La luna*-, durante el intercambio final, los niños analizan junto a la maestra los finales de los cuentos anteriores y establecen una comparación entre ellos:

Maestra: Ustedes dijeron que en los otros cuentos de Susana Olaondo también buscaban algo...¿en todos los otros cuentos encontraron las cosas que buscaron?

Alumno 1: No.

Maestra: ¿Merelde encontró los lunares?

Alumno 1: No

Maestra: ¿Y a la huella la encontraron? ¿Y encontraron de quien era?

Alumno 2: No

Maestra: ¿Y a la pelota la encuentran?

Alumno 3: No

Maestra: ¿En qué cuento encontraron lo que buscaban? Muchos personajes buscaban

algo.... el personaje principal andaba perdido....

Alumno: La hormiguita

Maestra: ¿Y qué encontró la hormiguita?

Alumno: La Pindó.

Maestra: Entonces en algunos cuentos encontraron lo que buscaban y en otros no....

¿y a la luna la encontraron?

Alumno 1: No

La docente en su rol de mediadora logró generar en los niños una actitud y comportamiento de entusiasmo hacia la literatura. Esta actitud permite que sean ellos mismos los dinamizadores de la discusión (Colomer: 2012), y que en este intercambio interpretativo se sistematiza y sintetiza lo dicho para progresar en las intervenciones y fijar algunos conceptos.

9. Conclusiones

Con este trabajo de campo se proponen situaciones de lectura en torno a cuentos de una autora uruguaya y los posteriores intercambios literarios entre los lectores, para analizar cuáles son las condiciones didácticas que deben generarse para posibilitar la construcción de sentido y que los niños reconozcan marcas de autor en esos cuentos leídos.

Es propicio aclarar que las circunstancias en las que se generan estas situaciones no son exactamente las planificadas ya que transitando la pandemia por Covid-19 se producen demoras en el cronograma de actividades planificado debido a inasistencias de la maestra, de la investigadora y de los niños-. Por otro lado, los niños que participaron de las situaciones no son todos los alumnos de la clase debido a que algunos no asistían a la escuela y en algunas de las actividades no participaban los mismos niños que en otras.

Las intervenciones didácticas que se planifican para estas situaciones de lectura logran afirmar la idea de que las preguntas pensadas con anticipación y planteadas por el mediador con un propósito, invitan a los niños a reflexionar y son la clave para la construcción de sentido. De esta manera es posible considerar que las condiciones didácticas más favorables para que los niños logren reconocer marcas de un autor se resumiría en: seleccionar los textos con criterios relacionados con el grado de complejidad y elementos recurrentes que dan cuenta del estilo de la autora, situaciones sostenidas de lectura con una frecuencia en el tiempo adecuada, planificar

las preguntas para el intercambio posterior de la lectura, permitir volver al texto para construir significado, entre otras.

Una vez que están dadas estas condiciones, los niños logran identificar rasgos del autor que están siguiendo, como lo es en este caso la literatura de Susana Olaondo.

La identificación de los rasgos de autor se da lugar luego de varias instancias y a lo largo de ellas los niños identifican de manera más ágil ciertos recursos literarios del autor: el uso de onomatopeyas, la búsqueda como propósito de los personajes. los personajes son animales humanizados, el final del cuento está relacionado con la búsqueda.

A lo largo de esta investigación subyace la idea de un nuevo paradigma en la literatura, donde los niños en la edad inicial deben tener contacto con diversos autores literarios y profundizar el estudio de alguno en particular. Para ello es necesaria la visión del docente como intermediario entre el niño y el mundo literario, convirtiéndose en mediador en instancias de intercambio. Considerando que su rol debe ser el de promover el andamiaje en la construcción de sentido y esto puede ser posible si las intervenciones a través de preguntas generan la búsqueda de nuevos conocimientos en los textos.

Para finalizar, comparto las palabras de Ana Siro (2005) en su publicación “El desafío de la continuidad”:

Para concretar el proceso de formación de lectores se necesita continuidad, un tiempo sostenido de inmersión y reflexión, un tiempo que- atravesado por ciertas condiciones de la situación e intervenciones apropiadas del mediador- multiplique las posibilidades reflexivas sobre la propia visión del mundo en el horizonte de los universos posibles planteados por un autor (2005).

Para proyectarse en esta línea y avanzar en la construcción de interpretaciones siguiendo a un autor, se deberían proponer otros trabajos que ahonden en diversificar las preguntas que el docente pueda consignar en las situaciones de intercambio para que los niños descubran y puedan reconocer los rasgos literarios de un autor. Pensar en posibles interrogantes como : ¿qué otros dispositivos didácticos pueden favorecer la construcción de ideas en favor de seguir la obra de un autor?, ¿cuáles son los autores más adecuados que permiten visualizar sus rasgos para niños en el nivel inicial?.

10. Bibliografía

- AAVV (2015) *Documentos Transversales: 2.- Leer y aprender a leer*, en: Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente en Nivel Superior, Ministerio de Educación de la Nación.
- Andruetto, María Teresa(2009): *Hacia una literatura sin adjetivos* . Editorial Comunicarte, Colección La ventana indiscreta: Ensayos sobre Lij. Córdoba, Argentina, abril 2009.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis Doctoral, México: DIE-CINVESTAV).
- Castedo, M. & Waingort, C. (2003). *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos*. *Lectura y Vida*, 24(1), 31- 35 y 24(2), 36-50.
- CASTEDO, M; MOLINARI, C; SIRO, A. Y TORRES, M. (2001) *Lengua. EGB 1.Propuestas para el aula.Materiales para docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Chambers, Aidan. (2007) Dime, los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura económica, . Colección Espacios para la lectura.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. *Lectura y Vida*, 22/4, pp. 1-19.
- Colomer. T. (1991): *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. CL&E, pp. 18-31
- Colomer. T. (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis. Madrid.
- Colomer, T. (dir) (2002): *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Capítulo 1. Ver y leer: historias a través de dos códigos.
- Colomer, Teresa. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura, Buenos Aires, 2005.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana (2008): *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura, Buenos Aires.
- Gurini, Silvia, Mestre Alicia, Paione Alejandra.(2003) *Seguir la obra de Anthony Browne. Una experiencia para acercar a los chicos a la lectura literaria*.
- Larrosa, Jorge (2003) *Sobre la lección. (Enseñar y aprender en la amistad y la libertad)*. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.
- Lerner, Delia; Castedo, Mirta Luisa; Alegría, Marta; Cisternas, Tatiana (2018): *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética*. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo.
- Lerner, Delia (1994): *“Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”*, en *Lectura y Vida*, año 15, N° 3, pp. 33-54.

Montes, Graciela (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de cultura*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. República Argentina.

Munita, Felipe.(2016): *La didáctica de la literatura: la consolidación del campo*.

Munita, Felipe y MANRESA, Mireia (2012):"La mediación en la discusión literaria". En: COLOMER; FITTIPALDI (coord.): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*.

Siro, A. (2005): *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México, Conaculta.

Stake, R. E.(2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

11. Anexos

LIBRO DE LECTURA	PREGUNTAS GUÍA PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL INTERCAMBIO DESPUÉS DE LEER.
Una Pindó	<p>¿Por qué en el inicio del cuento la hormiga dice “uy, uy, uy, uy “?</p> <p>¿Por qué el caracol dice que es mejor si se ve desde lejos? ¿qué se tiene que ver?</p> <p>La tortuga le pregunta al caracol. ¿a dónde vas tan cansado?, ¿por qué?</p> <p>Vieron que en esta frase dice que la tortuga es más rápida que el caracol, ¿es realmente rápida la tortuga?</p> <p>¿Por qué la gallina dice que si fuera una planta de maiz la encontraría enseguida?</p> <p>En este pasaje el perro dice que de los árboles conoce los troncos, ¿por qué? ¿Qué árbol buscaban?</p> <p>La oveja habla de los libros de Botánica, ¿saben lo que es?</p> <p>En esta parte, dice que la oveja le tiene miedo al agua, ¿cómo hicieron entonces para cruzar?</p> <p>A mi me llamó la atención que dijo que el yacaré nadaba feliz con sus dientes relucientes y el lomo cargado de amigos, ¿qué sucedía ahí?</p>

	<p>Mientras iban nadando... el yacaré gritó “AUUUUUUUUUUU” , ¿por qué? ¿recuerdan estas expresiones en algún otro cuento?</p> <p>Escuchen esta parte del cuento, dice que lo peor de todo es que la hormiga se desmayó¿qué más pasó?</p> <p>¿por qué la narradora habrá escrito: “voy a hacerle respiración artificial”.</p> <p>¿Por qué dice que la hormiga abrió los ojos cada vez más grandes?</p> <p>¿Por qué se armó el baile más grande de la historia del hormiguero al final?</p> <p>¿Por qué dice que al yacaré todavía le picaba la panza?</p>
Olegario	<p>Vieron que Olegario estaba triste, dice en el cuento que estaba apagado, ¿qué quiere decir?</p> <p>Y vi que en algunas partes algunos de ustedes se rieron, voy a leer esta frase para que me digan por qué les causó risa :” Caminaba entre los pastos sin saber hacia donde ir, cuando escuchó un sonido: bzzzzzz...bzzzzz “.</p> <p>¿Por qué dice que Olegario esta ENCANTADO?</p> <p>¿Por qué dice que Olegario quedó pegajoso?</p> <p>En un pasaje la narradora dice Olegario no pudo alcanzar al ciempiés, ¿por qué dirá en este fragmento</p>

	<p>que “caminaba noventa y ocho veces más rápido”?</p> <p>Cuando encuentra al caracol, dice que “siempre come afuera”, ¿por qué la narradora habrá escrito eso?</p> <p>Escuchen lo que dice en este fragmento: “Siguió su camino muy decidido”, ¿por qué dirá MUY decidido? ¿a qué estaba decidido?</p> <p>Escuchen esta parte del cuento: “ZUUUUUUUUUM”, ¿qué es eso?</p> <p>Con el bicho bolita se hicieron amigos y le contó su problema, ¿cuál era el problema?</p> <p>Cuando quiso entrar al hormiguero, una hormiga se puso en la puerta, ¿qué querrá decir que tiene pinta de botona? ¿la dejó entrar?</p> <p>El bicho peludo, ¿cómo estaba? ¿por qué? ¿Por qué repite “qué día, qué día”?</p> <p>¿Por qué dirá que la mulita esta sorda y quiere arreglar un equipo de música?</p> <p>Cuando el bicho peludo le dice a Olegario que le va a dar un vistazo, ¿qué le hace?</p> <p>Y al final, dice que “se hizo la luz”, ¿qué fue lo que pasó entonces?.</p>
¿Y la pelota?	Cuando inicia el cuento, yo vi que les causó risa la parte

	<p>que el loro dice “¿el perro tenía cuatro patas?”, por qué les dió risa eso?</p> <p>¿Por qué la narradora dice que en el libro anda suelto un gato inmenso?</p> <p>¿Por qué el loro dice varias veces “muchos, muchos más”?</p> <p>Y Nacho le contesta “muchos, muchos perros, pero Lucas no aparece”?</p> <p>¿Por qué en este párrafo dice que Nacho se cansó, de que se cansó?</p> <p>Acá, en esta frase, la narradora dice que “ya van catorce páginas que la pelota viene picando y Lucas no aparece”, ¿qué quiere decir eso?</p> <p>En esta parte vuelve a decir “recorrí todo el libro buscándote”, ¿vieron que vuelve a hablar del libro? ¿en qué otra parte lo hizo?</p> <p>¿Por qué dirá que con tantos perros el gato inmenso debe estar lejos?</p> <p>Termina preguntando ¿Y la pelota?, ¿encontró a Lucas y a la pelota?</p> <p>¿Cómo descubrimos dónde está la pelota?</p>
Merelde y los lunares	<p>¿Quiénes se reúnen a tomar el té? ¿los animales toman el té?</p>

	<p>¿En los cuentos anteriores encontraban las cosas que buscaban o no? ¿En este es igual?</p>
<p>La Huella</p>	<p>En este pasaje del cuento, la niña dice “!Mire que es complicado perder cosas!”, por qué le dirá eso? ¿Qué quiso decir la narradora con esa expresión?</p> <p>Miren en esta página (11), ¿reconocen algún animal de otro cuento? ¿Por qué aparecen en este?</p> <p>El pintor que aparece en este pasaje, ¿también se puso a buscar?</p> <p>Miren esta parte donde aparece la tía Merelde, ¿la recuerdan? ¿por qué creen que la narradora la habrá puesto en este cuento?</p> <p>En este pasaje del cuento, todos se asustaron cuando yo grite NOOOO, ¿por qué les parece que todos gritaron al dragón?</p> <p>Miren en esta parte, todos dicen COF COF COF ... ¿por qué? ¿para qué llegó un bombero?</p> <p>Al pasar la bandada de patos, el pato que estaba buscando la huella dijo que no sabía donde quedaba el norte, ¿por qué habrá dicho eso?</p> <p>¿Qué fue lo asombroso que vió el pato desde arriba?</p> <p>Al final, dice que el pato encontró la huella pero que no pudo volver a contarles no saber de quién era. ¿Aparece en el cuento de quién era? ¿Por qué la narradora dirá que se podría escribir otro cuento?</p>

La luna	<p>¿Por qué la narradora escribió “yo conocí”? ¿A quién se refiere?</p> <p>En este pasaje dice que la luna a veces salía de día, ¿a que se refiere?</p> <p>En esta parte del cuento, se juntó mucha gente que miraba para arriba... miren la imagen, ¿por qué miraban para arriba con caras tristes y preocupadas?</p> <p>¿Quién más estaba preocupado por la luna?</p> <p>¿Por qué el panadero hizo una media luna?</p> <p>¿Por qué las lunas que hicieron los niños no se veían de noche?</p> <p>En este momento del cuento, el gato dice que nadie le preguntó a él... ¿por qué dice eso? ¿él estuvo en otro momento del cuento? Revisemos las páginas del libro.</p> <p>¿Por qué al final habla sobre un pájaro rayado y medio bajito?</p> <p>¿Aparece la luna o no?</p> <p>Se resuelve la búsqueda o la narradora nos deja para que nosotros pensemos, como en el cuento La huella, o Y la pelota?.</p>

