

Secuencias en Lengua y Matemática

Son muchos los maestros y maestras que elaboran unidades y secuencias de enseñanza a partir de la reflexión sobre los contenidos a enseñar, los objetivos de aprendizaje y las referencias contextuales de sus alumnos.

Estas secuencias y unidades no son transferibles de una escuela a otra, ni aun de una clase a otra dentro de la escuela, sin las adaptaciones que las harán pertinentes para un determinado grupo de niños.

A continuación se presentan dos secuencias creadas por maestras de aula, seleccionadas y comentadas por sus supervisoras, con la intención de proporcionar elementos para nuevas elaboraciones contextualizadas a otras aulas.

La secuencia de Lengua es *“Un itinerario, una travesía por los cuentos”* que, según la autora, *“...aseguran no solo un trabajo planificado y sistemático de lectura de una cantidad importante de cuentos, sino también la enseñanza de estrategias de lectura necesarias para identificar aspectos comunes en los distintos textos y formular criterios de comparación que permitan hacer dialogar a los cuentos entre sí”*.

Una maestra de Segundo grado es la autora de la secuencia y la inspectora Isabel Sobrera realiza un análisis en el que integra aportes de María Eugenia Dubois, Mila Cañón, Jean Hébrard, entre otros.

La secuencia de Matemática aborda un concepto cuya construcción se extiende a lo largo del ciclo escolar: la división. Según Vergnaud, esta operación, conjuntamente con la multiplicación, pertenece a las relaciones multiplicativas, lo que obliga al abordaje de ambas operaciones en forma simultánea.

En esta oportunidad, tres maestras de Segundo grado se centran en la división, los distintos significados que cobra, los distintos contextos de uso y las diferentes representaciones. La inspectora Adriana Pico reflexiona sobre el recorrido presentado por las docentes de aula.

Ma. Alicia Xavier de Mello

La aventura de crear

Isabel Sobrera | Inspectora de Zona. Montevideo.

Se suele decir que los alumnos no comprenden, no infieren, no entienden lo que leen, que sus desempeños en Lectura están descendidos. Las evaluaciones que circulan por el sistema lo confirman.

¿Qué se hace o qué se hizo para cambiar estos supuestos? ¿En qué ha variado la intervención didáctica en estos años? ¿Qué cambios se han propuesto desde la planificación?

Muchas preguntas y apenas algunas respuestas que generan nuevas preguntas.

El camino reflexivo parece estar en la creación de itinerarios de lectura; se centrará nuestro trabajo en el más transitado de los géneros discursivos en la escuela: el cuento.

¿Y por qué cuentos?

Porque...

*«Contar un cuento es un milagro.
Algo tan inexplicable como enamorarse.
Algo que puede ocurrir de vez en cuando
aunque nunca sepamos
si fue el aleteo de un ángel
o una corriente de aire.
Tampoco es cosa de decir:
ahora mismo voy a contar un cuento.
Sería como decir:
ahora mismo voy a hacer milagros.
El cuento es un misterio
que es sólo revelado al hombre
cuando se lo cuenta a otro.
Entonces, cuando lo está contando
se produce el portento:
el narrador se va metiendo en el cuento
con su piel y su hígado,
su amor a corazón abierto. [...]» (Díaz, 2005:48)*

«Un cuento, una poesía, una carta son siempre el punto de partida para la lectura de otros textos: porque un personaje nos ha conmovido y queremos seguir leyendo sus historias o porque un tema nos ha despertado la curiosidad. Así, la lectura casi nunca termina con un texto, sino que conduce a otros.» (Cano et al., 2006:72)

Porque... se vuelve necesario descubrir y generar nuevos espacios de lectura literaria, que favorezcan la construcción del significado de los textos, pero desde otro lugar. Un leer diferente que se desprenda de lo escrito, de lo que se ve, de lo que está ahí, para ir más allá de lo literal, a lo que se siente, a lo que se esconde detrás de las palabras.

Un marco que encuadra algunas ideas

Según Dubois (1994) se asume la lectura como un proceso interactivo. El lector coopera con el texto activamente para construir sentidos (Eco, 1981).

La escuela es el espacio de construcción de esos sentidos; allí es donde se deberían crear las oportunidades de lectura, en una pedagogía de la escucha que descentre la voz del docente para democratizar la palabra de todos los niños. Compartir la experiencia de leer, conversar sobre lo escuchado en la voz del maestro como situación didáctica fundamental, da la oportunidad de tomar la palabra. Así, el diálogo se instala y permite la creación de una comunidad de lectores, donde se generan preguntas abiertas que apelan a la participación y dan lugar a la expresión de subjetividades. El diálogo se respira, se siente.

Esto lleva a pensar en renovar algunas prácticas de lectura centradas en la decodificación y en la comprensión del texto, y a reflexionar sobre otras que dentro de las aulas se han vuelto un ritual que se aplica siempre de la misma manera, y no permite progresos y avances en los aprendizajes.

itinerarios...

En una conferencia, Hébrard (2006) centraba su disertación en la pregunta: «...¿qué es enseñarles lectura a los chicos? Es enseñarles la lengua de los libros y la cultura de los libros.» Y eso solo se puede lograr si se leen cuentos; pocos cuentos pero con mucha frecuencia, revisitándolos año tras año.

«...una nueva enseñanza en la escuela nos llevó a poner en el centro de la lectura menos la lectura que la oralidad, porque lo central es el diálogo a propósito de la cultura escrita. Pero, así, el chico no está solo ante la cultura escrita, tiene un mediador que es el maestro, quien va a hablar con el chico de la cultura escrita para que el chico pueda apropiársela.» (idem)

Es claro que dentro de las instituciones se debería “respirar lectura” y promover experiencias placenteras con los libros.

¿Cómo leer cuentos con otros ojos? ¿Cómo crear espacios de lectura diferentes? ¿Cómo hacer para que la lectura no se transforme en un cúmulo de actividades tediosas, en un mundo donde la imagen se impone a pasos agigantados en una lógica que se enmarca en la inmediatez?

«Desde la experiencia como lectores y como docentes, desde los aportes que realizan los especialistas en la materia, desde el cuestionamiento y las respuestas que ofrece la vida en las aulas, se diseña un recorrido por los cuentos.» (Cañón y Hermida, 2012) Un itinerario, una travesía por los cuentos, aseguran no solo un trabajo planificado y sistemático de lectura de una cantidad importante de cuentos, sino también la enseñanza de estrategias de lectura necesarias para identificar aspectos comunes en los distintos textos y formular criterios de comparación que permitan hacer dialogar a los cuentos entre sí.

«Los itinerarios reconstruyen experiencias deseables de lectura, caminos recorridos por otros lectores. De esta manera se pueden planificar a partir de la propia experiencia de lectura y del saber acerca del campo literario para alentar a los lectores en formación a continuar en sus descubrimientos de la mano de un mediador que preste su voz y dé la palabra.» (Cañón, 2017)

Los itinerarios se pueden implementar siguiendo a un personaje, un tópico, las versiones de un mismo cuento, un género, una situación implícita, un lugar.

Organizar la lectura a partir de itinerarios es una decisión didáctica potente, puesto que permite enseñar y, por lo tanto, ayudar a desarrollar habilidades en los niños:

- ▶ La capacidad de hacerle preguntas al texto.
- ▶ La vinculación de un texto con otros leídos previamente, estableciendo relaciones intertextuales.
- ▶ La memorización de distintas historias.

El oficio de mediador

«La literatura es un espacio por habitar, un espacio que los mediadores tenemos que enseñar a habitar» (Cañón, 2017). Este oficio se construye dentro de la escuela, y esa construcción pasa por crear espacios donde la palabra surja limpia, translúcida, se mueva.

Itinerarios de lectura a la luz de una secuencia de enseñanza

A modo de ejemplo, a continuación se presenta una secuencia de Segundo grado, que gira alrededor de un personaje de los cuentos: el lobo.



Siguiendo a este personaje prototípico, la maestra implementa una ruta de lectura que incluye diferentes cuentos. En la órbita de los cuentos clásicos, *Caperucita Roja*, de Perrault; *Los tres chanchitos* (anónimo, fábula del siglo XIX); *El lobo y los siete cabritillos*, de los Hermanos Grimm; y *¡Soy el más fuerte!*, de Mario Ramos, versión contemporánea del personaje del lobo en relación con otros personajes de los cuentos.



Es fácil aprender cuando se pone a los niños en contacto con libros de calidad. Los títulos que se eligen para estas rutas de lectura son clásicos, pero se pueden ir variando a partir de otros criterios: una obra que se sostiene por algunas frases, un libro mudo, una narración que aparentemente podría leerse sin imágenes...

La cuidadosa selección de títulos para ser leídos es parte de la planificación del docente, porque la escuela es el espacio para crear ocasiones de lectura. La seriedad y el compromiso del docente en la elección de los textos no son menores si se piensa que cada escena de lectura que se crea en el aula es una ocasión única que se ofrece en la historia lectora de ese sujeto (cf. Cañón, 2017).



El contenido del programa escolar vigente, seleccionado para la elaboración de la secuencia, es la enseñanza de “Las inferencias textuales de la información explícita”.

Martínez (2001) define las inferencias como «un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto en el marco de un género discursivo».

Mediante una lectura literal, el alumno es capaz de obtener y seleccionar información explícita. Localizar datos es condición necesaria para acceder a la comprensión, pero no suficiente porque, como plantea Kaufman (2015), el sentido de un texto no aparece explícito en su superficie ni procede de la suma del significado de cada una de sus partes.



Más allá del contenido seleccionado para esta secuencia podrían abarcarse otros contenidos, como el diálogo en la narración, pero serían objeto de otra secuencia de enseñanza. Aquí, la docente focaliza en la lectura explícita pero las actividades, como se verá más adelante, dejan entrever que trasciende lo literal a través de la confrontación de ideas y significados de distintos textos de la misma organización discursiva, apuntando a la comparación y a la intertextualidad.

Secuencia de enseñanza de lectura

ITINERARIO DE LECTURA: Los lobos				
SECUENCIA: Área del Conocimiento de Lenguas – Lectura				
CONTENIDO: “Las inferencias textuales de la información explícita”				
ETAPAS	A	B	C	D
PROPÓSITOS	Promover el disfrute por la lectura de cuentos clásicos. Trabajar con los cuentos clásicos y sus personajes para descubrir las características de los mismos.	Promover el disfrute por la lectura de cuentos. Trabajar con los cuentos clásicos para describir el personaje del lobo y jugar a pensar más allá de lo escrito.	Promover el disfrute por la lectura de cuentos. Propiciar la apropiación de la secuencia del cuento. Favorecer la discusión y la confrontación.	Favorecer el análisis del lobo como personaje de distintos cuentos. Discutir, confrontar, para elaborar conclusiones a partir de la comparación del personaje en los cuentos presentados.
ACTIVIDADES	Cuento <i>Caperucita Roja</i> . -Lectura modélica. -Conversar sobre lo leído y escuchado. Indagar sobre los personajes. - Lectura del cuento por párrafos para descubrir características físicas y afectivas de los personajes. -Análisis de los diálogos: → Caperucita y su mamá. → Caperucita y el lobo. → Caperucita y la abuela. -El engaño del lobo. Descubrir los engaños que aparecen en el cuento. Discusión grupal. -Investigar y explorar otros cuentos con lobos.	-Cuento <i>El lobo y los tres chanchitos</i> . -Evocación del cuento y narración oral por parte de los alumnos. -Lectura modélica. -Conversar sobre lo leído: cómo es el lobo y qué acciones realiza. -Promover la reflexión y la búsqueda de respuestas: El lobo, ¿se convierte en bueno? ¿Qué cambios deberíamos hacerle al cuento si se produce esa transformación?	-Cuento <i>El lobo y los siete cabritos</i> (incluido en ANEP. CEIP, 2016:15-17). -Lectura modélica. -Análisis por párrafos: cómo se relacionan los personajes. -Determinar características de los distintos personajes a partir del diálogo grupal. -¿Cómo es el lobo? - Elaborar cuadro de referencia que incluya descripciones, acciones y diálogos.	Cuento <i>¡Soy el más fuerte!</i> -Lectura modélica. -Análisis del personaje: cómo es el lobo, dónde y en qué parte del cuento manifiesta sus acciones, cómo es visto el personaje, cómo se siente frente a los demás personajes, etcétera. Confrontación de opiniones a partir de lo leído y escuchado. - Descripción física y afectiva del personaje. -Las actitudes del lobo. -Leer diálogo impreso y descubrir la información que brinda.

Natalia Ruiz. Maestra de Segundo grado.

Analizar una secuencia de enseñanza implica ver todos sus elementos desde sus fortalezas y sus debilidades.

Los propósitos

Es de esperar que los propósitos expliciten *las intenciones* que tiene el maestro al enseñar. Enunciarlos con claridad permite ver qué se pretende enseñar. Si la secuencia se focaliza en Lectura, se debe pensar que saber leer es saber interactuar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad, por lo que la enseñanza debería ir por ese camino.

A la hora de detallar los propósitos es conveniente hacerse algunas preguntas: ¿Son claros mis propósitos de enseñanza? ¿Qué pretendo enseñar? ¿Son coherentes con el contenido seleccionado?

En el marco de las actividades...

En la secuencia de actividades prevista aparece la lectura compartida, que trasciende los procesos que se promueven en la escuela: la decodificación y la comprensión del texto. La lectura compartida (leer en la voz del maestro, leer en grupo, leer a solas para discutir después) permite alcanzar un verdadero estadio de lectura: la interpretación del significado pleno y vivo del discurso. Durante la misma, el lector experimenta lo que la obra comunica.

El itinerario de lectura creado por la maestra lleva a viajar por las historias. Al leer en forma colectiva o individual, se vive lo que sucede en la ficción a través de los personajes. Todas las actividades programadas en la secuencia llevan a la lectura y a la relectura, a la creación de espacios para decir y volver a decir, y las preguntas del maestro interpelan a los alumnos a elaborar sus significados creando modos de leer particulares.

Es cierto que en estas instancias de lectura es conveniente que, en su rol mediador, el maestro se concentre en escuchar más que en hablar, en preguntar más que en responder, en callar más que en explicar.

Una evaluación posible

La evaluación no aparece en la secuencia, pero se vuelve necesario determinar cómo se puede saber cuáles fueron los avances alcanzados.

El contenido elegido hace pensar en una evaluación cerrada de tipo tradicional con extracción de datos de un texto.

La lectura entendida como construcción de sentido es difícil de medir en términos de resultados.

La evaluación exige seguir el proceso individual y colectivo.

«Si se privilegió el aprendizaje a partir de problemas, ...si se intensificó el desarrollo de la oralidad... si se exploraron libros a través de diferentes consignas de lectura, con seguridad todos los alumnos tuvieron posibilidades diversas para desarrollar sus procesos

de adquisición lectora en el marco de sus trayectorias personales.» (Cañón, 2017)

Es posible elaborar algunos indicadores de observación que puedan registrar avances (fichas individuales, listas de cotejo, registros) y que sean una herramienta para comunicarlos.

«Creemos que un buen instrumento para evaluar el rendimiento de un sujeto debe permitir apreciar no sólo lo que el niño ignora, sino también lo que sabe, comparar el desempeño del alumno con la dificultad que presenta la tarea, cotejar los diversos desempeños de un mismo sujeto a lo largo de distintos años y comparar los desempeños de diferentes niños pertenecientes a distintos niveles de escolaridad.» (Kaufman, 2013:248)

Se debe tener claro que los sujetos no se alfabetizan de un día para otro, que las prácticas de lectura se reiteran y *complejizan* para dar cuenta de la progresión y la diversidad cuando los propósitos de enseñanza se anticipan y enuncian con claridad (cf. Cañón, 2017).

«Es necesario pensar y garantizar oportunidades que planteen un nivel de complejidad creciente, por eso se propone la idea de secuenciar creando un dispositivo global de acciones compuesto por varias decisiones particulares importantes. Entre ellas: el tiempo, los implicados, las fuentes de lectura y las secuencias internas que se han de desarrollar, previendo que a partir de estas variables, de algún modo las situaciones establezcan la progresión de la enseñanza.» (Cañón, 2017)

Al cierre de la aventura de crear itinerarios...

Algunos aspectos que se pueden considerar

«En el cuento solo manda el propio cuento.»
Montes (1999:47)

Siguiendo a Graciela Montes, es cierto que *«en el cuento solo manda el propio cuento»*; es la propia historia la que nos lleva a su significado y están en ella los recursos necesarios y suficientes para interpretar el discurso... Desde dentro del cuento, con el acompañamiento de un adulto mediador, los sujetos se convierten en *«buscadores de sentido»* (Montes, 2006).

Esto lleva a reflexionar sobre algunos aspectos.

1. Si desde Primer a Sexto grado se leen textos que no se han seleccionado adecuadamente, si se proponen las mismas consignas para todos los textos en los distintos grados, aunque parezca que el cuento es el formato más transitado en la escuela, el más trabajado, en realidad no es así.
2. En las planificaciones de los maestros sigue existiendo una lectura de control a través de cuestionarios y respuestas esperables para preguntas cerradas. Si aparece una pregunta más personal, que demuestra las preferencias del lector, es una interrogante que no exige volver al texto.
3. Hay otra lectura, diferente, que ofrece un espacio de intercambio y escucha. En ese espacio se construyen sentidos, se fundamenta, se descubren recursos lingüísticos, se establecen relaciones intertextuales, si la intervención docente es oportuna. Este momento suele ser oral, porque allí se dialoga la lectura. Estas prácticas son esporádicas puesto que plantean el desafío de planificarlas, y el trabajo realizado no queda registrado en el cuaderno.

Una alternativa puede ser elaborar una agenda de lectura donde se tome nota de los aspectos que hayan surgido del intercambio y que pueden retomarse a través de la relectura de los textos.

Algunas posibilidades para crear rutas de lectura en el Primer Ciclo

- ▶ Un personaje o tipo de personaje: piratas, osos, príncipes y princesas, ogros, brujas, monstruos, duendes, hadas...
- ▶ Situaciones implícitas en los cuentos: mentiras, engaños, miedo, dolor, misterio, venganzas, inseguridad.
- ▶ Libros de un autor para comprender estilos, voces, modos de contar, temas...
- ▶ Lugares específicos donde se desarrollan los hechos: bosques, ciudades, mares, pueblos pequeños, casas.
- ▶ Un género literario: poesías, cuentos y novelas epistolares que incluyan cartas.
- ▶ Una estructura o un juego de lenguaje específico: cuentos encadenados, cuentos con reiteraciones, cuentos donde el número "3" sea el estructurador (tres hijos, tres hermanos, tres objetos...).

Todo esto implica pensar la clase como un espacio de construcción del conocimiento, entender el aula como un espacio pedagógico de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y de desorden, de consenso y de conflicto.

Convencidos de que el espacio del aula es siempre un espacio de poder, queremos contribuir a *recuperar el poder de la enseñanza, de la buena enseñanza* (Litwin, 1997). Es decir, aquella que propone procesos reflexivos y de construcción del conocimiento. Esta buena enseñanza justifica la existencia de las instituciones educativas y de los docentes (cf. Sanjurjo, 2003:15). 

Referencias bibliográficas

- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016): *Cuaderno para leer y escribir en Segundo*. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/biblioteca/web/cuaderno2_alumno_2da_edicion_revisadac.pdf
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- AVENDAÑO, Fernando; PERRONE, Adriana (2012): *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar. Estrategias y recursos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CANO, María Fernanda; FERNÁNDEZ, Mirta Gloria; GASPAS, María del Pilar; GONZÁLEZ, Silvia M. (auts.) (2006): *Lengua 2. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario. NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. CFCE. Serie Cuadernos para el aula. En línea: ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/hap/2do_lengua.pdf
- CAÑÓN, Mila (2017): *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CAÑÓN, Mila; HERMIDA, Carola (2012): *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- DÍAZ, Jorge (2005): *Café con textículos. Confesiones sobre una servilleta de papel*. Santiago de Chile: RIL editores.
- DUBOIS, María Eugenia (1994): *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ECO, Humberto (1981): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Ed. Lumen.
- HÉBRARD, Jean (2006): "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela". Conferencia en *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires: FLACSO. En línea: <http://fdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Hebrard.doc>
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2013): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2015): *Evaluar... enseñar... evaluar. Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001): *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- MONTES, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En línea: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1>
- RAMOS, Mario (2006): *¡Soy el más fuerte!* Barcelona: Ed. Corimbo.
- SANJURJO, Liliana (2003): "Volver a pensar la clase" en L. Sanjurjo, X. Rodríguez: *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- TISHMAN, Shari; PERKINS, David; JAY, Eileen (2001): *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.