Canciones de todos los tiempos

Prácticas del Lenguaje

Aportes para la enseñanza
ESCUELA PRIMARIA (PRIMER GRADO)

Buenos Aires Ciudad
Vamos Buenos Aires

ISBN: 978-987-549-615-6
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Gerencia Operativa de Currículum, 2016
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Gerencia Operativa de Currículum
Av. Paseo Colón 275, 14º piso
C1063ACC - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4340-8032/8030
Correo electrónico: curricula@bue.edu.ar

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Canciones de todos los tiempos : aportes para la enseñanza. Prácticas del lenguaje. Escuela primaria ; dirigido por Viviana Dalla Zorza. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2016.
48 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-549-615-6

1. Educación. 2. Material Auxiliar para la Enseñanza . I. Dalla Zorza, Viviana, dir.
CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según la ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Subsecretario de Carrera Docente
Jorge Javier Tarulla

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa
Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos
Alberto Gowland

Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa
Gabriela Azar

Directora General de Planeamiento Educativo
María Constanza Ortiz

Gerente Operativa de Currículum
Viviana Dalla Zorza

Buenos Aires Ciudad

Canciones de todos los tiempos
Aportes para la enseñanza. Escuela Primaria. Primer grado

Gerenta Operativa de Currículum
Viviana Dalla Zorza

Asistentes de la Gerencia Operativa de Currículum
Adela Correa Ocampo, María José Fittipaldi, Pablo Del Monte

Elaboración del material
Silvia Lobello
Cinthia Kuperman

Agradecimientos:
A Sandra Storino, por los aportes realizados que han enriquecido la escritura de este documento.
A Clarisa Álvarez, por las orientaciones sobre la selección de las canciones.
A las autoridades y docentes de la Escuela Nº 6 D.E. 5, por su colaboración y por prestarnos las imágenes de sus producciones en aula; en particular a las maestras Andrea Brunetti, Lilian Varela, Gabriela Dabate y Gabriela Pepe.

Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Coordinación editorial: María Laura Cianciolo
Edición: Gabriela Berajá, Andrea Finocchiaro, Marta Lacour y Sebastián Vargas
Diseño gráfico: Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

Estimada comunidad educativa:

Nos complace presentarles *Canciones de todos los tiempos*, una propuesta para el docente y para el alumno que recupera voces, juegos y canciones tradicionales y de distintos tiempos. Se trata de un documento que contribuye a organizar la enseñanza de la lectura y la escritura en los momentos iniciales del primer grado de la escuela primaria.

Las canciones que acompañan este material no se agotan en el repertorio presentado. Este es solo un umbral para que los chicos aporten las propias y puedan indagar en otros contextos y formatos, tanto físicos como digitales.

Cantar, leer, escuchar canciones, escribir y producir para compartir con otros son solamente algunas de las prácticas potentes que este documento busca promover.

Esperamos que este cancionero se multiplique en las voces de los alumnos y genere ambientes de aprendizaje genuinos que les permitan desarrollar las habilidades relacionadas con su formación como lectores y escritores plenos.

Es nuestro anhelo que este sea un aporte que cobre vida en las aulas para seguir apostando a la mejora continua de la educación en todos los niveles del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cordialmente,

Gabriela Azar
Subsecretaria de Planeamiento
e Innovación Educativa

María Constanza Ortiz
Directora General de
Planeamiento Educativo

Viviana Dalla Zorza
Gerente Operativa
de Currículum

Índice

Introducción 9
Listado de los temas que integran el cancionero 10

Leer antes de saber leer 11
Leer textos que se saben de memoria; leer canciones 13
La intervención docente durante la lectura 14

Canciones y cancioneros: propuestas de trabajo 17
Cantar desde el comienzo 18
Presentación y exploración del cancionero 19
Leer el índice 20
Leer, cantar y escuchar canciones 24
Transcribir, dictar y copiar canciones 30
Confección del cancionero 34

¿Qué aprendizajes se pueden evaluar luego de haber transitado por esta propuesta? 39

Bibliografía 41

Introducción

Cantar es una forma de expresión tan antigua como la humanidad. Las canciones han identificado a diversas sociedades en la historia y han acompañado los grandes y pequeños acontecimientos, las alegrías, las celebraciones, las tristezas que caracterizan la vida de un pueblo…

Si bien las canciones han nacido para ser cantadas, y esa es su forma habitual de difusión, la escritura posibilita el registro, la estabilidad y la conservación de ese texto cantado. Si las distintas versiones de una canción popular quedan registradas, esas versiones pueden perdurar más fácilmente en la memoria colectiva.

> Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna, armada con canciones, palabras, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles, podemos decir que en cada persona hay muchos textos.
>
> Laura Devetach. *La construcción del camino lector*

Este material de orientaciones para docentes acompaña un cancionero para los alumnos. *Canciones de todos los tiempos* recoge canciones populares, en su mayoría anónimas, que formaron y forman parte de un repertorio dirigido al público infantil. Algunas, cantadas en la infancia, en la voz de otros mayores y de otros niños, acompañaron juegos en el hogar o en el patio de la escuela, fiestas y ritos de la vida cotidiana. Esas canciones aprendidas a través de la escucha reiterada, a veces en susurros y otras cantadas a coro, constituyen los primeros textos a los que accedemos, el inicio de un camino lector[1] que se prolongará en múltiples escritos.

El cancionero tiene el propósito didáctico de acercar a los niños textos de canciones, ya conocidas por ellos o desconocidas, que formaron parte de la infancia de generaciones anteriores. Pretende, además, contribuir a la formación de los alumnos como lectores autónomos, mediante la propuesta de situaciones de lectura autónoma. Además, en este texto hay enlaces que remiten a páginas de internet de videos y/o audios de las canciones, que podrán ser escuchadas en clase a través de las *netbooks* de los alumnos.

En el cancionero del que disponen los niños, las canciones están categorizadas según el uso social –canciones de cumpleaños, para jugar, para jugar en ronda, canciones de cuna– o sus destinatarios –canciones para los más chicos–. Al final, hay un apartado

1 Devetach, Laura, pp. 37-38.

de curiosidades que brinda información sobre el origen del *arrorró*, los festejos de cumpleaños a través del tiempo en diferentes lugares del mundo y un instructivo para jugar a "Sobre el puente de Aviñón". Se trata de textos que pueden ser leídos a los niños para ampliar el contexto de algunas canciones muy conocidas por ellos.

Listado de los temas que integran el cancionero

Canciones para cantar a los más chicos

- "El elefante Trompita"
- "Las manitos"
- "El gallo Pinto"

Canciones para jugar

- "Antón Pirulero"
- "Don, don, don, don"
- "Un elefante se balanceaba"
- "Hay un balde en el fondo de la mar"
- "Sal de ahí, chivita"
- "Buenos días, su señoría"
- "El huevo podrido"
- "Se me ha perdido una niña"

Canciones para jugar en ronda

- "Estaba la pájara pinta"
- "La farolera"
- "Arroz con leche"
- "Sobre el puente de Aviñón"
- "Cucú, cucú, cantaba la rana"
- "Juguemos en el bosque"

Canciones de cuna

- "Arrorró, mi niño"
- "Arrorró"
- "Duérmete, negrito"

Canciones de cumpleaños

- "Feliz cumpleaños"
- "Feliz, feliz en tu día"
- "Las mañanitas"

Leer antes de saber leer

Como lo han demostrado muchas investigaciones psicolingüísticas, los niños construyen la alfabeticidad del sistema de escritura al mismo tiempo que aprenden las particularidades del lenguaje escrito.[2] El lenguaje escrito, o lenguaje que se escribe, trasciende el aspecto gráfico de la escritura: hace referencia a un lenguaje más formal, con variedades discursivas características; es decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar en textos escritos, y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual, tal como ocurre con el lenguaje en las noticias periodísticas, en los cuentos, en las notas de enciclopedia, etc. De manera muy temprana, los niños construyen ideas acerca de las particularidades de este lenguaje escrito. Por ejemplo, si han escuchado con asiduidad la lectura o la narración de cuentos, pueden volver a contarlos, dictárselos a alguien para que los escriba e incluso escribirlos por sí mismos, aunque no lo hagan de modo convencional. En este último caso, aunque la escritura no sea legible, cuando los niños explicitan lo que quisieron escribir aparecen las formas propias la narración: si están reescribiendo un cuento clásico, seguramente aparecerán las fórmulas de inicio ("Había una vez...") o de cierre ("Colorín colorado…"), y un léxico adecuado al texto que están "escribiendo": "bella princesa", "larga cabellera", "apuesto príncipe", "ogro de altura colosal".

En la escuela, en las situaciones en las que los niños leen y escriben a través del docente, aquellos se van apropiando del "lenguaje que se escribe". En cambio, cuando, con ciertas condiciones didácticas se les ofrecen oportunidades de leer y escribir por sí mismos, se pone en primer plano el sistema de escritura.

> La reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños –lejos de ser concebida como una etapa dedicada a la adquisición de una técnica "mecánica"– debe ser entendida como parte integrante –e indisociable– de la formación del lector y el escritor.
>
> *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo.*

Enseñar a leer requiere de dos situaciones básicas de lectura: proponer situaciones en las que se escuche leer al docente y proponer situaciones en las que los alumnos lean por sí mismos. En cada una de estas situaciones se enseñan y se aprenden diferentes contenidos en relación con la lectura.

2 Blanche-Benveniste, Claire. "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (compiladoras): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

Como ya hemos mencionado, cuando **el docente lee** para los niños les brinda la oportunidad de que se apropien del lenguaje escrito. La participación en el acto de lectura y en el intercambio posterior permite que los niños aprendan contenidos de la práctica de la lectura que el docente, como lector más experto, pone en escena ante ellos.

> Compartir y comentar con otros lo que se está leyendo o lo que se ha leído […], confrontar interpretaciones, anticipar mientras se está leyendo sobre la base que se tiene del autor o del género, usar el contexto para desentrañar significados, evocar otros textos a partir del leído […] son los contenidos que se les enseña a los niños cuando se les lee sistemáticamente. […] Estos contenidos solo pueden ser enseñados y aprendidos en el contexto de situaciones en que docentes y alumnos entablan un diálogo entre ellos y los textos.
>
> GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currículum. *Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*, pp. 31-32. Buenos Aires, 2001.

En cambio, las situaciones en las que **los alumnos leen por sí mismos** ponen en primer plano el sistema de escritura. Cuando los niños que todavía no leen solos se enfrentan a las letras organizadas en textos, tienen hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Estas hipótesis han sido elaboradas a partir de la interacción con los textos y con lectores que interpretan las marcas, y tendrán que ser confirmadas o rechazadas a partir de cotejarlas con lo que al lector le resulta observable en esas "marcas". En esas hipótesis se apoya el docente para intervenir y enseñarles a leer.

Las situaciones en las que los niños leen por sí mismos plantean dos tipos de problemas: **¿Qué dice?** y **¿Dónde dice?** En ambos, los niños necesitan de un contexto para realizar anticipaciones acerca del contenido del texto.

En el primer caso, el contexto es gráfico. Así, al hojear un cuento conocido, porque el docente lo leyó previamente para toda la clase, los niños pueden apoyarse en su conocimiento de la historia y las ilustraciones para localizar que "Esta es la parte en la que los enanitos encuentran a Blancanieves" o anticipar que "Acá dice *¡Qué ojos tan grandes tienes!*". El docente interviene pidiendo justificaciones respecto de cómo se dieron cuenta de que ahí dice lo que efectivamente se anticipó, e invitándolos a que miren el texto escrito para indicar "dónde dice", y no solamente señalar las ilustraciones. Este tipo de intervenciones favorece que los alumnos empiecen a tomar en cuenta ciertos índices provistos por el texto: letras o palabras conocidas, extensión de las oraciones escritas, y no solamente el contexto gráfico o el conocimiento de la historia, para realizar anticipaciones acerca de qué dicen esas marcas gráficas.

Así, pueden anticipar al leer la tapa de un libro de cuentos conocido que seguramente se trata de "Cenicienta", porque "Empieza con la letra de *Cecilia*", o que es "El gato con botas" porque "Está la de *Gonzalo*", y no solamente por los dibujos que acompañan el título.

En el segundo caso, se trata de localizar una palabra o fragmento dentro de un texto mayor. Estos textos no poseen contexto gráfico, o si lo poseen, no aportan información suficiente para que decidan, por ejemplo, dónde dice *arroz* en el título "Arroz con leche". Los alumnos ya saben lo que dice, porque el docente lo ha dicho o leído o porque saben el texto de memoria; es decir, hay un contexto verbal que les permite localizar un fragmento del texto. En ese caso, las letras o partes de palabras conocidas les servirán como indicios para decidir cuál de todas esas cadenas gráficas es la palabra o fragmento buscado.

Aprender a leer es un proceso complejo, que requiere de sistemáticas situaciones en las que los niños, desde el inicio del año, se enfrenten a los textos, tanto desde la voz del docente como por sí mismos.

Leer textos que se saben de memoria; leer canciones

La lectura de textos memorizados es una propuesta didáctica que favorece, en el inicio de la alfabetización, el avance de los alumnos en la lectura por sí mismos. Desde hace mucho tiempo, estas propuestas didácticas[3] circulan en las aulas de primer grado con diferentes propósitos comunicativos: lectura de poemas, adivinanzas, coplas, canciones. En todas ellas, como ya hemos mencionado, se focaliza en la adquisición del sistema de escritura, además de perseguir propósitos literarios.

Se trata de organizar situaciones en las que los niños tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben qué dice.

La lectura de canciones conocidas total o parcialmente permite plantear, en particular, tres problemas de lectura:

- *¿Cuál es cuál?* Por ejemplo, identificar un título de la lista de canciones del índice, o en una página donde haya más de una canción.
- *¿Dónde dice?* Por ejemplo, la frase "Estaba la pájara pinta" en el texto de la canción o en una estrofa de la canción.
- *¿Qué dice?* En un verso o en una estrofa.

Ofrecer como una de las primeras propuestas de trabajo en el aula el contacto con canciones que han trascendido el tiempo tiene, fundamentalmente, dos propósitos didácticos:

---

3 Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
Castedo, M. (coord.); Molinari, C., Torres, M. y Siro, A. *Propuestas para el aula - Lengua*. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2001.
Cuter, M. E. y Kuperman, C. (coords.) y otros. *Lengua. Material para docentes primer ciclo - nivel primario.* Buenos Aires, IIPE-Unesco, 2011.

- Incluir a todos los niños en una amplia comunidad de lectores que trasciende el espacio y el tiempo inmediato, "pasarles la posta" de las canciones que se aprenden antes de saber leer, para que las puedan disfrutar, cantar y enseñar a otros; y encontrarse con las canciones que ya saben, aprendidas en el Nivel Inicial o en el ámbito familiar.
- Contribuir a la formación de los alumnos como lectores autónomos; proponiendo situaciones de lectura por sí mismos, ya desde el inicio de la escolaridad.

> Las canciones tienen ritmo, muchas presentan rimas y repeticiones; estos recursos permiten aprenderlas de memoria rápidamente y, al conocerlas de memoria, resultan adecuadas para plantearles a los chicos algunas situaciones que les permiten progresar en la adquisición de la lectura y la escritura.
>
> *Lengua. Material para docentes - primer ciclo nivel primario.*

La intervención docente durante la lectura

Las intervenciones del docente durante la lectura autónoma de los alumnos son imprescindibles para que ellos avancen sobre su conocimiento del sistema de escritura y de su rol como lectores. Es preciso que dichas intervenciones apunten a "distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo".[4] Cuando el docente planifica las situaciones de lectura, toma en cuenta los conocimientos que tienen los niños, de modo tal que la situación planteada sea accesible para ellos y además represente un problema abordable. En el aula, no todos los alumnos tienen los mismos conocimientos sobre el sistema de escritura, ni la misma experiencia como lectores; por lo tanto, no todas las intervenciones son adecuadas para todos los niños en cualquier momento, sino que variarán en su adecuación de acuerdo con los conocimientos que estos posean. Por lo tanto, una intervención que resulta adecuada para un grupo en cierto momento del año, podría no propiciar el avance en sus conocimientos en otro grupo, o en el mismo grupo pero en otro momento.

Es necesario que el docente prevea, para cada situación, una constelación de intervenciones, de forma que los alumnos puedan hacer explícitos sus saberes, confrontar interpretaciones o proveer información sobre el sistema de escritura.

4 Lerner, D. "La autonomía del lector. Un análisis didáctico." En revista *Lectura y Vida*, año 23, N° 3, 2002, pp. 6-19.

Frente a las intervenciones del docente, los niños interpretan, anticipan, explican, etc.; mientras que es el docente quien solicita justificaciones que promueven la vuelta al texto para sostener, rechazar o modificar las interpretaciones que los niños habían planteado. Esa relectura desde el pedido de justificación permite confirmar o rechazar lo afirmado por los niños.

Aun cuando las respuestas de los alumnos sean correctas, el docente pedirá justificaciones. Por un lado, para no instalar en la clase que cada vez que se pregunta "¿Cómo te diste cuenta?" o "¿Cómo sabés?" es para enmendar un error; por otro lado, porque el trabajo más importante es advertir índices cualitativos (valor de las grafías) o cuantitativos (cantidad de grafías o de cadenas gráficas) para decidir *dónde dice*, *qué dice* o *cuál es cuál*.

Los diferentes saberes sobre el sistema de escritura que ponen en juego los alumnos que están compartiendo la lectura favorecen esa elaboración; el pedido de justificación favorece la circulación en el aula de los distintos puntos de vista.

En este documento, se presentan diversas intervenciones docentes respecto de la lectura para los distintos momentos del desarrollo de la propuesta.

Canciones y cancioneros: propuestas de trabajo

Los proyectos y las secuencias crean las condiciones para que se planifiquen variadas situaciones de lectura y escritura a lo largo del tiempo, más o menos extenso, en el que estas prácticas se desarrollan.

La propuesta de confeccionar un cancionero puede llevarse a cabo a través de diversas modalidades organizativas. Por ejemplo, como un proyecto,[5] es decir, orientando la propuesta a la elaboración de un producto (un cancionero) que incluya canciones elegidas por los alumnos para destinatarios específicos; por ejemplo, para niños de jardín de infantes o de otros grados del primer ciclo del Nivel Primario.

El docente puede desarrollar también la propuesta como una secuencia[6] que articule situaciones de lectura y escritura y que no concluya con un producto.

En el siguiente cuadro se enumeran los posibles momentos de desarrollo de la propuesta como proyecto o como secuencia. En los apartados siguientes, se desarrollará cada una de esas opciones.

Momentos	Secuencia	Proyecto
Cantar desde el comienzo		
Presentación y exploración del cancionero		
• Leer el índice		
Leer, cantar y escuchar canciones		
Transcribir, dictar, copiar canciones		
Seleccionar un recorte para armar el cancionero		
• Elegir las canciones		
• Decidir el orden de las canciones		
• Escribir el prólogo		
• Escribir el índice		
• Editar		
• Presentar el cancionero a sus destinatarios		

5 GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica.* 2004, p. 365.

6 *Ibid*, p. 366.

Algunas de las situaciones presentadas en el cuadro tienen un orden cronológico que debe ser respetado. Resulta imprescindible *empezar a cantar* para que el cancionero se convierta en una necesidad de recordar canciones o ampliar el repertorio de canciones disponibles en la memoria y compartir otras nuevas; pero por supuesto, el canto es una actividad que continúa durante el desarrollo de la secuencia o proyecto.

La *presentación y exploración del cancionero* es esencial para que los alumnos puedan acceder a la lectura de las canciones por sí mismos o acompañen la lectura del docente.

En cambio, las situaciones de lectura y las de transcripción, dictado o copia pueden alternarse durante determinado período. Por ejemplo, el docente puede solicitar a los alumnos que le dicten canciones para jugar que han aprendido en la clase de Educación Física y luego proponer la búsqueda y lectura, en el cancionero, de otras canciones del mismo tipo.

Si se toma la decisión de aprovechar el cúmulo de canciones cantadas, leídas, transcriptas; si los niños han avanzado en la lectura por sí mismos, en ampliar el repertorio de canciones populares o de autores específicos y se opta por elaborar el producto final –un cancionero–, será necesario planificar otras situaciones de lectura y escritura vinculadas al recorte elegido. Es probable que en función de la selección sean descartadas algunas canciones, aunque hayan sido utilizadas en el transcurso de la secuencia para leer por sí mismos o con el docente. Así, si se eligiera compilar canciones de uno o dos autores, es probable que las canciones populares no queden incluidas en la selección final. Por el contrario, si se eligiera recopilar canciones populares (no solamente infantiles), además de seleccionar entre las incluidas en *Canciones de todos los tiempos* habría que agregar otras.

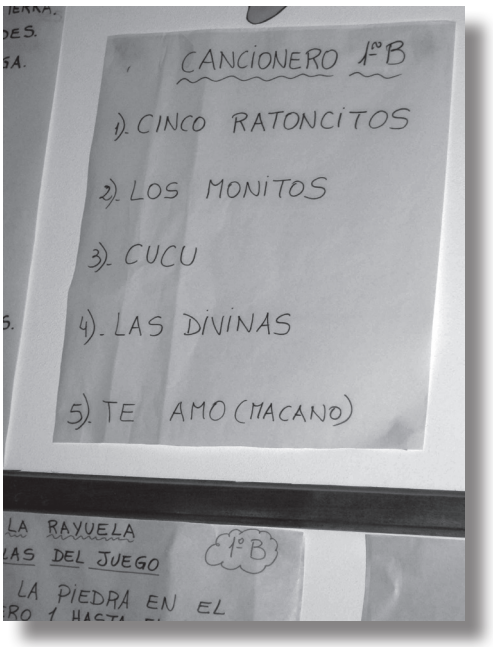
En todos los casos, es importante que el docente comparta con los alumnos, desde un primer momento, el propósito que guiará el desarrollo del proyecto.

Cantar desde el comienzo

Hay muchas maneras de comenzar, pero es importante que el canto esté presente desde el inicio: cantar las canciones preferidas, recordar las que aprendieron en el jardín de infantes, cantarle al docente las que están aprendiendo en las clases de Música o de Lengua Extranjera son oportunidades para que las canciones comiencen a circular en el aula.

Es conveniente anotar a la vista de los niños, por ejemplo en un papel afiche, los títulos de las canciones que se van cantando, para que se vaya armando una lista que quede expuesta en el aula. Allí se irán agregando los títulos de las nuevas canciones, de forma que el listado se constituirá en la memoria de todas aquellas canciones que se van cantando y evocando.

Además, si esa lista está a la vista de los alumnos, si ellos saben lo que dice y si el docente los hace recurrir a ella en los momentos de escritura, progresivamente se irá constituyendo en *formas fijas*, es decir, escrituras seguras a las que se puede recurrir para buscar información cuando los alumnos leen o escriben por sí mismos. Seguramente, los títulos de la lista formarán parte del ambiente alfabetizador junto con los nombres de todos los alumnos, el horario semanal, la cartelera de cumpleaños, etcétera.



Para incluir desde el inicio algunas propuestas de escritura individual, el docente puede solicitarles a los niños que averigüen las canciones que sus padres o abuelos cantaban cuando eran chicos, para compartirlas en el aula. Luego, los alumnos escriben un fragmento que conocen. Lo mismo se puede hacer con las canciones preferidas de cada uno. Cada niño escribe "lo mejor que pueda", aunque no lo haga convencionalmente ni de manera completa.

Estos textos son un buen insumo para que el docente conozca cómo están pensando la escritura los niños y a partir de ello diseñar intervenciones para favorecer el progreso de cada uno y poder evaluar avances posteriores.

Presentación y exploración del cancionero

Explorar un libro es un quehacer propio de los lectores: pasar las páginas, identificar algo conocido, detenerse en alguna sección que despertó curiosidad. El contacto temprano con los libros y con otros lectores favorece el aprendizaje de esta práctica. Aunque algunos niños lo hayan aprendido fuera de la escuela, es esta institución la que debe garantizar para todos el acceso a los libros, a la lectura y a la escritura.

Cuando los niños tengan en sus manos el ejemplar de *Canciones de todos los tiempos,* el docente brindará espacio y tiempo para que esta exploración personal se suscite. Mientras los alumnos exploren el material, el docente observará en qué se detienen, o si realizan algún intento de leer por sí mismos.

De esta manera, los niños no estarán solamente en contacto con una situación de exploración (habitual en cualquier lector), sino que también se pondrán en primer plano contenidos de la lectura autónoma.

Algunas intervenciones docentes posibles durante la exploración podrían ser:

- *[El docente se acerca a un pequeño grupo de alumnos.]* Veo que encontraron la canción "Feliz cumpleaños". Fíjense dónde dice *feliz*.
- *[Mientras pasa por la mesas, se acerca a un grupo de niños y detiene por un momento la exploración "errática".]* En esta página está la canción "Arroz con leche". ¿Se la acuerdan? *[La canta, para que los niños la evoquen.]* Fíjense dónde dice *arroz*. Después se lo contamos a los demás.
- *[Elige una canción conocida por los niños, para que la localicen.]* El otro día aprendimos "La Farolera"; fíjense si está.

Luego de esta exploración, el docente puede leer el índice o los títulos de algunas canciones, mientras pregunta si las conocen o comenta desde cuándo conoce esas canciones, cuándo las cantaba en su infancia, con quién las cantaba, dónde, etcétera.

También recupera para toda la clase algunos hallazgos que advirtió mientras pasaba por los grupos; por ejemplo: "Un grupo encontró la canción 'La farolera'. Cuéntennos cómo hicieron, así todos la podemos encontrar".

Leer el índice[7]

El índice es un texto adecuado para proponer la lectura autónoma de los alumnos.

En la vida cotidiana, un lector recurre a un índice cada vez que necesita localizar rápidamente una parte específica de un texto. Poner en uso el índice de un libro significa poder interpretar una lista ordenada que muestra capítulos o temas, en este caso nombres, que indican por medio de la asignación de números el lugar exacto del libro donde se localizan.

Esa relación entre una lista de nombres con el lugar de aparición no es transparente para los niños pequeños. En este sentido, sería apropiado recurrir al índice del cancionero con diversos propósitos.

Las características propias del índice (ubicación al inicio o al final de un libro, su particular especialización, el listado de nombres seguido de línea de puntos y números que refieren a las páginas, etc.) facilitan que se puedan proponer situaciones de lectura que tengan como propósito didáctico focalizar sobre el sistema de escritura. Si se generan algunas condiciones didácticas, se puede garantizar que los alumnos lean por sí mismos los títulos de las canciones.

A medida que los alumnos trabajan con el cancionero, localizan en el índice una canción que van a cantar todos juntos, sus canciones preferidas, las que van a cantar con

7 A partir de aquí y en adelante, nos referimos a *índice* en tanto listado de contenidos del libro, para diferenciarlo de *índice cuantitativo* e *índice cualitativo*, términos que se refieren a las "pistas" que el niño logra tomar del texto para poder leer.

otro compañero, o señalan las que ya saben. Estas diversas situaciones de lectura son oportunidades para remitir a formas fijas que ayuden a buscar en el índice utilizando las letras como pistas, en lugar de "adivinar" dónde se dice algo.

En todos los casos, será necesario que el docente no convalide rápidamente las respuestas correctas y solicite justificaciones o proponga contraejemplos que les permitan a los niños explicitar su elección.

El siguiente es un fragmento de registro de clase en donde el docente solicita que, organizados en parejas, localicen dónde está escrito "Feliz cumpleaños".

> **Docente:** Todos tienen a la vista el índice de *Canciones de todos los tiempos*. Vamos a buscar dónde dice "Feliz cumpleaños". El que lo encuentra, le hace una marquita. [Da tiempo.] Camilo parece que lo encontró.
>
> **Camilo:** Esta es "Feliz cumpleaños". [Señala correctamente y hace una marca con su lápiz.]
>
> **Docente:** ¿Cómo te das cuenta de que ahí dice "Feliz cumpleaños"?
>
> **Alumno:** Está la de *Federico*. [Refiriéndose a la letra efe inicial.]
>
> **Docente:** ¿Qué opinan los demás?
>
> **Varios alumnos:** Sí, puede ser.
>
> **Docente:** [Escribe *FELIZ CUMPLEAÑOS* y *FELIZ, FELIZ EN TU DÍA* en el pizarrón.] Camilo dice que es esta [señala *FELIZ CUMPLEAÑOS*], porque tiene la de Federico. Pero miren bien, porque la otra también tiene la de Federico.
>
> **Matías:** En la otra hay dos iguales. [Refiriéndose a la repetición de la palabra *feliz*.]
>
> **Lucía:** Esta [señala *FELIZ, FELIZ EN TU DÍA*] termina con la *a*, como mi nombre, y *FELIZ CUMPLEAÑOS* termina con la de Sergio.
>
> **Nacho:** [Ubicándose junto a la cartelera de *cumpleaños*:] Acá dice *cumpleaños*; entonces, es la que dijo Camilo.

La maestra propicia ciertas condiciones didácticas para que todos puedan leer:

- Se asegura de que todos tengan el texto a la vista.
- Propone una consigna que es un problema de lectura para toda la clase.
- El título que deben localizar es conocido por todos.

En un principio, el/la docente plantea el problema de localizar un título en una extensa lista de canciones. Luego, en función de las respuestas de los alumnos, lo circunscribe aún más, acotándolo a identificar el título entre dos que comienzan con la misma palabra.

Se evidencia que los niños se sienten autorizados a recurrir con autonomía a las escrituras disponibles en el aula (formas fijas) para buscar información que les permita leer lo que se les solicita. Si estas escrituras se han transformado en fuentes confiables y seguras de información, significa que en muchas situaciones anteriores la docente ha convocado a los alumnos a mirarlas, a utilizarlas, ha hecho referencia a ellas y ha alentado su uso como modelos para leer o escribir algo.

Es conveniente que estas situaciones en las que se invita a leer los títulos se reiteren en varias oportunidades. No es esperable que los niños puedan, en primera instancia, leer por sí mismos todo el título; es el docente quien plantea diferentes problemas de acuerdo con los conocimientos sobre el sistema de escritura de que disponen los niños.

Las siguientes intervenciones están organizadas considerando la información que brinda el docente en función de los conocimientos que tienen los niños respecto de la lectura. Para algunos niños de la clase es necesario que el docente brinde mayor información: ofrece contexto verbal, selecciona un problema accesible, circunscribe a la localización de partes de título o títulos completos con diferente grado de dificultad. En cambio, para otros niños que tienen mayores conocimiento del sistema de escritura y leen con más autonomía, el docente interviene ofreciendo información más general.

Localizar una parte del título

Para localizar una parte de un título, es condición necesaria que el docente informe a los niños respecto de qué dice en el título completo. A partir de allí, puede solicitarles que indiquen dónde dice una parte:

"Acá dice *A mis manos las paseo*. ¿Dónde dice *manos*? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Y acá [señalando todo el título], qué dice?".

El criterio de selección es que se trate de palabras de sentido pleno,[8] preferentemente sustantivos. Se excluyen los artículos, posesivos, conjunciones, preposiciones u otras palabras que puedan funcionar como nexos o subordinantes.

8 Se entiende por *palabras con sentido pleno* aquellas con una fuerte carga semántica: sustantivos, verbos y adjetivos. Como se verá más adelante, los chicos que están alfabetizándose no piensan que los artículos, las preposiciones, los pronombres y las conjunciones sean palabras que estén escritas, sino que forman parte del sustantivo, adjetivo o verbo al que acompañan.

Localizar un título entre dos muy diferentes entre sí

El docente solicita la localización de un título entre dos. Ambos títulos se diferencian en la longitud y por aspectos cualitativos.

El docente identifica la parte del índice en la que se pueden encontrar los títulos solicitados, o bien escribe esos títulos en el pizarrón:

"'Hay un balde en el fondo de la mar' y 'Sal de ahí, chivita' [el docente lee sin respetar el orden]. Acá dice *Sal de ahí, chivita y Hay un balde en el fondo de la mar*. ¿Dónde dice *Hay un balde en el fondo de la mar*? ¿Cómo se dieron cuenta? Lean y señalen con el dedo dónde".

Para resolver el problema de identificar un título entre dos posibilidades, los alumnos pueden considerar algunos índices cualitativos, como la letra inicial; también podrán hacer referencia a la longitud de los enunciados. Por ejemplo:

"Algunos nenes no lo encontraron. ¿Quién les explica cómo lo pueden encontrar? Denles pistas".

La tradicional práctica escolar de señalar es reinterpretada o adquiere otro significado a la luz de investigaciones actuales sobre la lectura. Señalar con el dedo mientras se lee permite que los niños ajusten lo que saben que dice a las marcas gráficas escritas en el papel. Para que los alumnos no se limiten a "pasar el dedo" sin advertir la correspondencia entre lo dicho y lo escrito, es necesario que el docente les muestre cómo se hace esa lectura, que reitere ese pedido y reoriente los señalamientos efectuados con los niños hasta que ellos sean quienes logren hacerlo con autonomía creciente.

Localizar un título entre otros que comiencen o terminen igual

Seguramente, esta situación será más accesible para aquellos niños que, además de centrarse en las grafías iniciales y finales, analizan el interior de la escritura para ver en qué se parecen y en qué se diferencian ambos títulos:

"Estas son las 'Canciones para jugar' [muestra dónde lee]. Busquen dónde dice *Antón Pirulero* y dónde dice *Arroz con leche*. ¿Cómo hicieron para saber cuál es *Antón Pirulero*? ¿Y *Arroz con leche*? Lean señalando **con el dedo** dónde dice".

Localizar una canción o un apartado en el cancionero

Esta intervención apunta a una búsqueda que requiere que el lector pueda coordinar varias informaciones en una página o en el libro entero:

"¿Cuál es la canción que está en la página 10? Traten de leerla. En este cancionero está 'La farolera'. ¿En qué página está escrita? ¿Cómo se dieron cuenta?".

Leer, cantar y escuchar canciones

Cuando se propone a los niños que canten o escuchen una canción, es condición indispensable tener el texto a la vista; los niños siguen y señalan mientras cantan o escuchan. El pedido de seguir el texto mientras se canta, como se ha mencionado, propicia que los alumnos acomoden progresivamente lo que saben que está escrito y lo que van diciendo o escuchando con la escritura, de modo que no falten ni sobren partes. Al seguir el texto de la canción, se alienta a los niños a anticipar las repeticiones de palabras o estribillos y a verificar, comparando las escrituras ya identificadas con su nueva aparición.

En ocasiones, el docente tiene un afiche con la canción escrita –con el mismo tipo de letra y la disposición gráfica que en el cancionero de los alumnos–, y canta y señala al mismo tiempo, para ayudar a los niños a hacerlo en sus textos. Otras veces, deja que los niños lo hagan sin su guía, en el pizarrón, y pasa por los pequeños grupos para reorientar a los que "se perdieron", con el objetivo de advertir los señalamientos que ellos realizan e intervenir para que nadie se quede sin leer.

Además del trabajo colectivo, el docente organiza situaciones de lectura por parejas.

El trabajo en parejas pone en juego distintos conocimientos acerca del sistema de escritura que cada uno de los integrantes posee, y promueve la cooperación entre los niños para resolver los problemas que la situación plantea. Es a partir de esa interacción, en la que cada uno toma distintos indicios del texto, que se generan diferentes anticipaciones y verificaciones, que cada niño debe fundamentar ante su compañero. Los niños elaboran conocimientos sobre el sistema tanto al proveer información como al recibirla. Si bien no cuentan todo el tiempo con una intervención directa del docente, como en la situación colectiva, será necesario que se retome lo que se ha suscitado en uno o en varios grupos en una puesta en común, con el fin de socializar las interpretaciones.

Para que las parejas de alumnos puedan poner en juego diferentes saberes sobre el sistema de escritura, es necesario que el docente decida, en estas situaciones, quiénes trabajarán juntos. El criterio es que los integrantes tengan saberes diferentes pero no muy distantes; de ese modo, puede llevarse a cabo un trabajo realmente colaborativo, en el que todos aprenden algo, al tener que confrontar sus puntos de vista para acordar cómo se dan cuenta de que en determinado fragmento dice lo que se les está solicitando.

Cuando los alumnos leen por sí mismos –en parejas o individualmente– se pueden proponer situaciones como las siguientes.

Seguir la lectura de la canción

Esta situación seguramente ha sido realizada colectivamente otras veces; pero en esta ocasión, son los niños los que deben decidir autónomamente cómo vinculan lo que dicen a los señalamientos que realizan sobre el escrito que tienen a la vista.

Localizar palabras o un verso completo

Por ejemplo en "Cucú, cucú, cantaba la rana", el docente puede solicitar, como ya ha hecho durante la lectura de títulos del índice, que localicen palabras de sentido pleno por ejemplo, *rana* y *marinero*. Seguramente, algunos niños harán señalamientos más globales, como "Está por acá", señalando quizás el verso en el que está la palabra buscada.

> "Acá dice *Cucú, cucú, cantaba la rana, cucú, cucú, debajo del agua*. ¿Dónde dice *rana*? ¿Cómo se dieron cuenta? [El texto de la canción está a la vista de todos.] ¿De dónde hasta dónde dice *Cucú, cucú, cantaba la rana, cucú, cucú, debajo del agua*?
> [Juan señala:] Acá lo dice. [La maestra señala el verso identificado por Juan, que es *Cucú, cucú, pasó un marinero, cucú, cucú, llevando romero*, sin leerlo en voz alta.] ¿Qué piensan ustedes? ¿Ahí dice *Cucú, cucú, cantaba la rana, cucú, cucú, debajo del agua*?"

Leer para escribir los nombres de dos canciones escuchadas

Los niños cantan dos canciones que ya saben. Posteriormente, se reparten las transcripciones de sus letras, pero sin incluir los títulos. Los alumnos tendrán que leer para saber cuál es cuál, y escribir el título de cada una. En este caso, el docente aporta el nombre de las dos canciones cuyos títulos están escritos en el pizarrón, pero sin señalar dónde está escrito cada uno, para que la coordinación de información entre los nombres escuchados y escritos quede a cargo de los alumnos.

El docente elige las canciones que va entregar de acuerdo con las posibilidades lectoras de los niños. Para realizar la selección, toma en cuenta las diferencias cuantitativas y cualitativas entre las canciones: si hay mayor contraste entre ellas (como por ejemplo "Las manitos" y "El gallo Pinto"), ofrecerán menor dificultad para su identificación; por el contrario, a mayores similitudes (como entre "Feliz cumpleaños" y "Feliz, feliz en tu día"), mayor dificultad de lectura presentará el material.

Determinar qué dice en un fragmento seleccionado

Para resolver este problema, los alumnos tienen que establecer una correspondencia entre lo que saben que dice (porque conocen la canción de memoria) y los índices provistos por el texto.

Es necesario tener en cuenta que cuando los niños están adquiriendo la base alfabética del sistema, piensan que no todas las palabras están escritas. Para ellos, en principio, solo los nombres (sustantivos) y, más tarde, los verbos y adjetivos son representados en la escritura; solo cuando sus conceptualizaciones sobre el sistema están más avanzadas conciben la representación de artículos, preposiciones, adjetivos posesivos, etcétera.

Las ideas sobre lo que está o no está escrito influyen en la interpretación del texto, aun cuando lo sepan de memoria, como se verá en el siguiente fragmento transcripto de una clase.[9]

La docente reparte entre sus alumnos hojas con la primera estrofa de una canción ya conocida por ellos que, como se podrá advertir, reconocen inmediatamente: "La vaca estudiosa", de María Elena Walsh. Coloca un afiche con el mismo texto, en la misma disposición y con el mismo tipo de letra en el pizarrón:

HABÍA UNA VEZ UNA VACA
EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA.
COMO ERA MUY VIEJA, MUY VIEJA,
ESTABA SORDA DE UNA OREJA.

Docente: En estas hojitas que les entregué dice: *Había una vez una vaca en la Quebrada de Humahuaca. Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja*.

Martín: ¡La vaca estudiosa!

Clara: ¡Sí! Es el de la vaca.

Docente: Sí, es una parte de la letra de "La vaca estudiosa".

Martín: La primera parte…

Docente: ¿Saben lo que vamos a hacer? Se van a juntar con otro nene, de a dos, y van a pensar mucho, mucho, **para ver qué dice en el primer renglón**.

Alumnos: [Los chicos se reúnen en parejas y empiezan a discutir, mientras señalan el texto con los dedos.]

9 Molinari, Claudia y Ana María Kaufman (coord. general). *El multilibro.* Inicial. *Orientaciones para los docentes*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Docente: [Al cabo de unos minutos.] ¿Y? ¿Ya decidieron qué decía en el primer renglón?

Tomás: Nosotros decimos así [va diciendo y señalando de la siguiente manera]: Había [señala *HABÍA*] una vez [señala *UNA*] una vaca [señala *VEZ*] en la que- [señala *UNA*] brada [señala *VACA*].

Jaqueline: ¡No, así no!

Docente: Esperá un poquito, Jaqui. A ver, Tomás y Guido: ¿cómo sigue la canción?

Tomás: Y de Hu- [señala *EN*] mahuaca [señala *LA*]. Como era [señala *QUEBRADA*] muy vieja [señala *DE*] muy vieja [señala *HUMAHUACA*] estaba [señala *COMO*] sorda [señala *ERA*] de una [señala *MUY*] oreja [señala *VIEJA*]. [Aquí ya prácticamente va entonando.] Y a pesar [señala *MUY*] de que…

Docente: No, Tomi, yo les dije que ahí decía solo "*Había una vez una vaca en la Quebrada de Humahuaca. Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja"*. Dice solo hasta *oreja*, en la hoja…

Tomás: Voy a volver a probar. [Lo hacen a dúo con Guido. Repiten el mismo señalamiento y se sorprenden al advertir que les sobra texto.]

Jaqueline: Es que dicen mal. [Hace un intento de correspondencia, que también resulta fallido.]

Docente: Vamos a ver, ¿dónde dice *oreja*?

Alumnos: [Todos los niños revisan cuidadosamente el texto, tan solo dos se muestran distraídos.]

Marita: ¡Aquí! [Señala correctamente.] Porque está la *o*.

Docente: ¿Y no podrá decir aquí? [Señala *SORDA*.] Aquí también está la *o*…

Alumnos: [Varios:] ¡No! Tiene que ser la primera…

Como se mencionó anteriormente, el docente decide que los niños lean por sí mismos o en parejas para confrontar e intercambiar interpretaciones sobre lo escrito.

Rápidamente, los niños identifican, seguramente debido a la frecuentación que este texto tuvo en la clase, que el texto leído por la maestra corresponde al inicio de la canción.

La intervención del docente no solamente plantea el problema de lectura que van a resolver, sino que enfatiza que para resolverlo tendrán que pensar, y da un tiempo considerable para ello.

Cuando Tomás y su compañero intentan leer el primer renglón de la canción, atribuyen a lo escrito la siguiente interpretación:

HABÍA	*UNA*	*VEZ*	*UNA*	*VACA*
[había	*unavez*	*unavaca*	*enlaque*	*brada]*

Como anticipan que el primer verso dice un enunciado más extenso del que está escrito, la segmentación que realizan no coincide con la del texto; los alumnos tratan de acomodar su enunciado oral a la escritura. Como ya se señaló, para los niños que están adquiriendo la base alfabética del sistema los artículos forman parte del sustantivo al que acompañan; no conciben que una sea independiente del segmento siguiente; por esa razón, leen *una vez* y *una vaca* en *UNA y VEZ*, respectivamente.

El sintagma *en la quebrada* queda segmentado, para que se adecue al resto del escrito seleccionado. Para alguien alfabetizado, no tendría sentido la partición que realizan estos niños; sin embargo, están utilizando la misma lógica que en la interpretación de los segmentos anteriores: por un lado, *en* y *la* no son reconocidas como palabras en sentido estricto; por otro lado, *que-*, una parte de la palabra *quebrada*, es unido a *en* y *la* en un único segmento gráfico (*UNA*). El segmento fonético restante, *-brada*, es atribuido a la última palabra escrita (*VACA*).[10]

Los niños realizan un trabajo cognitivo complejo, coordinando informaciones diversas, en el que tratan de atribuir un sentido a los fragmentos de lo escrito, para que los aspectos orales coincidan con las notaciones correspondientes.

La maestra interviene releyendo el verso, ya que los alumnos le atribuyen también el texto de un verso siguiente. Al intentar leer nuevamente los niños se sorprenden porque les "sobra" texto. Finalmente, la docente interviene cambiando el problema inicial; en lugar de solicitarles que lean qué dice en el primer verso, les pide que localicen dónde dice la palabra oreja. Este cambio les permite a los niños tomar en cuenta índices cualitativos provistos por el texto, identificando la letra inicial y diferenciándola de otra palabra que contiene esa misma letra, pero en otra posición.

10 En las últimas décadas, se han realizado investigaciones psicolingüísticas que demuestran que el reconocimiento de una palabra escrita, lejos de ser algo simple y evidente para los niños, es en realidad un logro en la interacción con los textos, y no una extrapolación de la oralidad. Lo niños tratan de resolver de manera inteligente los problemas que la escritura les plantea. Para ampliar sobre este tema, se puede consultar: Vernon, Sofía. "Qué tanto es un pedacito. Un análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Pellicer, A. y Vernon, S. (coordinadores). México, Ediciones SM, 2004.

Identificar una canción entre varias

Cada pareja de niños tiene el texto de dos canciones, por ejemplo "El elefante Trompita" y "Un elefante se balanceaba", o bien, "Juguemos en el bosque" y "El huevo podrido". El docente les solicita que averigüen cuál es cuál:

"Una de estas dos canciones es 'El elefante Trompita'. ¿Cuál es? ¿Cómo se dieron cuenta?".

Una justificación de los niños podría tomar en cuenta la cantidad de palabras en comparación con el otro título, para decidir, por ejemplo, cuál es "Un elefante se balanceaba".

Luego que están seguros de cuál es cuál, el docente puede solicitar que canten o lean la canción siguiendo el texto, señalando *dónde dice.*

Identificar una parte del texto de la canción

Si están trabajando con una versión grabada o están cantando, se puede interrumpir la audición en un momento determinado y solicitar que los alumnos identifiquen y señalen la parte del texto de la canción previa a la interrupción. El docente decide hacer el corte de modo que el fragmento a identificar sea la última palabra del verso, o un fragmento mayor, como en el siguiente ejemplo:

[Todos los niños tienen el texto a la vista.] "*Yo tengo un elefante que se llama…* [Detiene la grabación.] ¿Qué dirá aquí? ¿Qué falta? ¿Cómo saben que dice *Trompita*?". *"Yo tengo un elefante que se llama Trompita, que mueve las orejas* [Detiene la grabación.] ¿Qué dirá aquí? ¿Qué falta? ¿Cómo saben que dice *llamando a su mamita*?".

Comparar diferentes versiones de una canción

El docente puede decidir hacer escuchar una versión en audio de una de las canciones de *Canciones de todos los tiempos*. Si el audio es una versión diferente –hay algunas variaciones en la letra, falta alguna estrofa o hay una nueva– el docente puede proponer la comparación de ambas. Por ejemplo, si escucha una versión de "Sobre el puente de Avignon" que dice "Hacen así, así las planchadoras", el docente puede preguntar si la que está en el cancionero dice lo mismo. Cuando los niños saben la nueva versión de memoria, se la pueden dictar al docente y entre todos localizar los fragmentos diferentes.

Transcribir, dictar y copiar canciones

Escribir siempre es producir un texto, dirigido a uno o varios destinatarios.[11] La complejidad de la escritura radica en que el escritor debe resolver simultáneamente problemas relativos al contenido que intenta comunicar y a la forma de comunicarlo. En ocasiones, el destinatario puede ser el mismo autor; en otras, es otro lector. Cuando el destinatario y el autor del texto no coinciden, la producción implica un proceso complejo de planificación, puesta en página y revisión.

Cuando los niños están adquiriendo el sistema de escritura, siempre que escriben por sí mismos resuelven además problemas relativos al sistema: qué letras poner y en qué orden.

En el marco de este proyecto, utilizaremos términos como *transcribir* en lugar de *escribir*, ya que la intención no es que los niños produzcan nuevos textos (otras canciones, en este caso), sino que reproduzcan las que saben.

Desde el punto de vista didáctico, *transcribir* una canción conocida permite que los alumnos se centren en un único aspecto de la escritura: en *cómo escribir* lo que ya está escrito, en lo que concierne a las marcas y la espacialización. En este caso, como los niños no están reescribiendo una nueva versión de una canción conocida, no deberán tomar decisiones acerca de cómo decir de otro modo lo dicho en el original, sino sobre las letras y su orden.

Escribir no es lo mismo que copiar. El copista no es el productor del texto, y por ello no toma ninguna de las decisiones que toma un autor: solamente se preocupa por la legibilidad del escrito. Generalmente, la copia se considera una actividad mecánica; sin embargo, en la práctica social y escolar hay situaciones en las que la copia adquiere otros sentidos. Por ejemplo, son prácticas habituales en las situaciones de estudio: copiar textualmente fragmentos que se utilizarán como citas en un texto, copiar alguna información que será utilizada con fines específicos, hallada en textos que no se pueden consultar otra vez, entre otras.

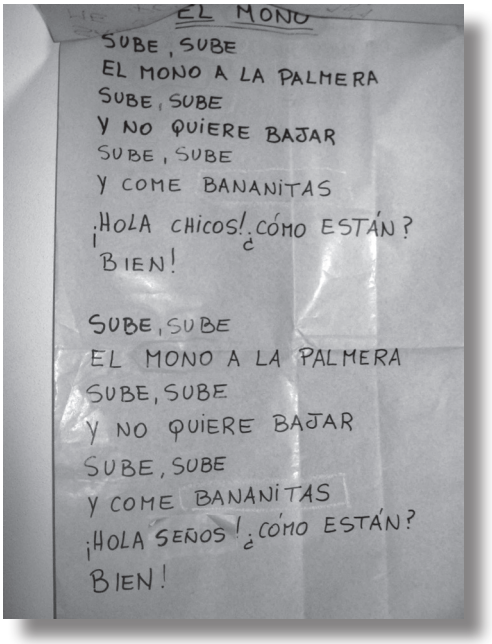
En las aulas de primer grado, es habitual que los docentes planifiquen situaciones de copia significativa: los alumnos copian sus nombres cuando aún no saben escribirlos, para identificar pertenencias o firmar trabajos; fichan los libros de la biblioteca del aula y, para ello, localizan datos específicos en la tapa, como el título de la obra y el nombre del autor. En estas situaciones, la copia es significativa porque para los alumnos tiene un propósito inmediato. Para el docente, el propósito didáctico es que los niños que todavía no escriben convencionalmente tengan la oportunidad de enfrentarse con el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras están incluidas en lo que están escribiendo, cómo esas letras se organizan espacialmente con un orden determinado, en qué se parecen esas escrituras a otras conocidas. De ese modo, los alumnos comienzan a elaborar un repertorio de marcas gráficas. Además, cuando los niños copian algo que ya saben qué dice tienen la oportunidad de confrontar sus hipótesis con la escritura convencional.

11 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica, op. cit.*, p. 385.

A continuación se presentan algunas situaciones en las que los alumnos transcriben, dictan o copian canciones.

Dictar una canción conocida al docente

El docente propone agregar, a la lista de canciones que están confeccionando en el aula, otro título de una que conozcan lo suficiente, pero que no esté incluida en el cancionero. La intención será incorporarla en el nuevo cancionero que armen –si están llevando a cabo un proyecto– o como posible tema para ser cantado y/o leído en otras ocasiones.


EL MONO
SUBE, SUBE
EL MONO A LA PALMERA
SUBE, SUBE
Y NO QUIERE BAJAR
SUBE, SUBE
Y COME BANANITAS
¡HOLA CHICOS! ¿CÓMO ESTÁN?
BIEN!

SUBE, SUBE
EL MONO A LA PALMERA
SUBE, SUBE
Y NO QUIERE BAJAR
SUBE, SUBE
Y COME BANANITAS
¡HOLA SEÑOS! ¿CÓMO ESTÁN?
BIEN!

La canción dictada queda a la vista de todos, para ser retomada en otras clases. Si en el momento de la escritura los alumnos no recuerdan la letra en su totalidad, el texto faltante se podrá completar en futuras clases. Para ello, será necesario que el docente relea lo escrito, señalando cada palabra que va leyendo, para que entre todos decidan dónde se debe insertar el fragmento que falta.

En esa situación, el dictado al docente no tiene como propósito didáctico que los alumnos se concentren en la composición del texto –como lo tendría en la reescritura de un cuento conocido–: el sistema de escritura está a cargo del maestro, el texto es conocido; por lo tanto, se les facilita que puedan anticipar lo que el docente está transcribiendo y verificar que efectivamente quede escrito lo que van dictando.

Transcribir una canción que se sabe de memoria

Cada niño escribe su canción preferida o parte de ella; por ejemplo, el estribillo. Para reponer partes que podrían haber omitido, el docente solicita que la cante o que vuelva a escuchar la grabación correspondiente. En este último caso, también puede entregarse a cada alumno una copia de la canción elegida, dejando en blanco el espacio del estribillo para que lo completen por escrito.

> Esta tarea, realizada en pequeños grupos de dos o tres niños, implica que la función de transcribir o copiar rotará entre ellos. Al igual que en una situación de dictado entre niños, los que no tienen el lápiz en la mano observan lo que escribe su compañero, para comprobar que no "saltea" escritura, u ofrecen información sobre el sistema ("Lobo termina con la o").

Identificar y completar fragmentos faltantes en una canción conocida

A diferencia de la situación anterior, se trata de identificar un fragmento faltante (marcado con espacios en blanco en el texto) en una canción que se sabe de memoria, y escribirlo. El docente interviene para alentarlos a escribir y realizar intervenciones que orienten la búsqueda de información en las escrituras conocidas (nombres de los alumnos, días de la semana, títulos de las canciones, etc.), para producir escrituras nuevas.

Dictar a un compañero una canción o un fragmento de ella

Cada niño selecciona una canción que sepa muy bien y se la dicta a un compañero. Si la canción es muy larga, puede seleccionar una parte. Esta tarea también podría realizarse en la computadora.

Transcribir parte de una canción a partir de la escucha en audio

Es conveniente seleccionar para esta propuesta una canción no tan conocida, para garantizar una escucha atenta y pormenorizada de la grabación.

La transcripción puede llevarse a cabo en pequeños grupos. Se les proporciona a los niños la letra de una canción a la que le falta una estrofa. Después de escucharla, deben advertir cuál es la estrofa faltante y transcribirla en el espacio correspondiente dentro de la hoja.

Cuando se está transcribiendo un texto grabado, quien transcribe se desdobla por momentos en las tareas de dictar y de tomar el dictado. Es el niño que transcribe quien regula la longitud del fragmento, deteniendo la grabación o retrocediendo, si "se perdió".[12]

Copiar de a dos

Se reparte a cada pareja una fotocopia con dos canciones breves y conocidas. Se solicita a los niños que elijan una para incluir en el cancionero que van a confeccionar y luego la copien, alternándose en la escritura.

12 MCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento - Educación. Dirección de Currículum. *Lengua. Documento de Trabajo Nº 2.* Buenos Aires, 1996.

Comentar las canciones

Individualmente o en parejas, los niños seleccionan una canción y escriben comentarios o apreciaciones sobre ella. Esos textos personales son una buena oportunidad para revisar lo que se ha escrito, reflexionar sobre el sistema de escritura y recurrir al ambiente alfabetizador para identificar escritura conocidas o fragmentos de escrituras para producir otras.

Confección del cancionero

Como ya hemos señalado, el desarrollo de esta propuesta como proyecto implica la elaboración de un producto, un nuevo cancionero que puede incluir tanto temas seleccionados de *Canciones de todos los tiempos* como otros que hayan sido aportados por el docente o por los niños.

El proceso de edición del cancionero implica nuevas relecturas de las canciones recopiladas para seleccionarlas, clasificarlas y ordenarlas en función de criterios acordados, similares a los de los cancioneros de circulación social.

En este apartado, se despliegan algunas situaciones que implica el armado del producto.

Volver a explorar algunos cancioneros con el propósito de pensar el propio

El docente reparte a pequeños grupos algunos ejemplares de cancioneros y les solicita a los alumnos que se fijen dónde pueden encontrar más fácilmente la lista de las canciones, si en algún lugar están los nombres de los autores, si les llama la atención cómo está distribuido el texto en la hoja, y propone escribir esos datos para tenerlos en cuenta al armar el propio cancionero.

El docente ofrece un espacio para hacer una puesta en común de los hallazgos de cada grupo. Toma nota en un afiche para poder elegir luego las características del cancionero propio.

Seguramente, los niños harán referencia al índice para ordenar las canciones. Se reflexionará sobre diversas formas de ordenarlas: por intérprete, por tipo de canción (en caso de que incluyeran canciones populares), siguiendo el criterio alfabético en función del título de las canciones, entre otras posibilidades.

Se pensará en un título para el nuevo cancionero, al estilo de los títulos de los cancioneros de circulación social.

Elegir las canciones

Para seleccionar las canciones, los alumnos vuelven a leer las listas confeccionadas, las canciones que fueron recopilando, y a escuchar nuevamente algunos de los temas, si fuera necesario.

El tipo de canciones que hayan predominado en la escucha y el canto seguramente orientará el tipo de cancionero que se puede elaborar: para niños, de canciones folclóricas, de determinado autor o intérprete, de un país, etc. Esta decisión orientará la selección.

La situación puede organizarse con momentos de trabajo en pequeños grupos: cada grupo elige dos o tres canciones para incluir en el cancionero; el docente organiza una puesta en común para que le dicten los títulos de las canciones elegidas; se suprimen las repetidas, se pueden elegir otras entre todos. Esta escritura se elabora a la vista de todos, y queda disponible en el aula durante la confección del cancionero.

Escribir el prólogo[13]

Como se trata de un único texto, es posible escribirlo y revisarlo colectivamente a través del docente. El docente lee a los alumnos prólogos o presentaciones de diferentes cancioneros para que releven características comunes a todos ellos. Los niños toman notas o se elabora un apunte colectivo para registrar estos hallazgos.

Antes de escribir, es necesario planificar qué va a contener el prólogo: si va a incluir un relato del proceso de producción del cancionero o si solamente se van a presentar las canciones. Es necesario decidir también quién será el enunciador, es decir, si el prólogo estará escrito en primera persona del plural (“nosotros, los chicos de 1º A”) o en tercera persona (“este cancionero incluye…”). El docente escribe lo que le dictan en un afiche a la vista de todos, para poder revisar mientras se está escribiendo y, además, para realizar una revisión una vez finalizado el texto.

13 Una situación áulica similar puede consultarse en: *Lengua, Documento de Trabajo Nº 2*, *op. cit.*

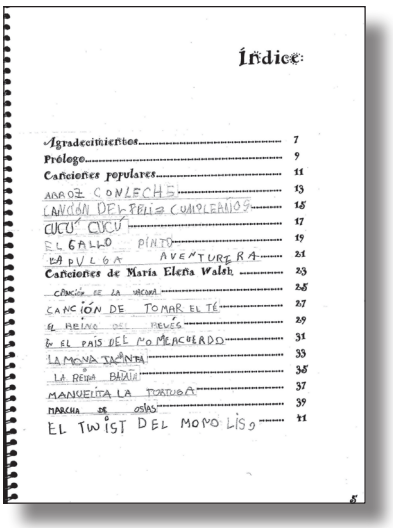
Decidir el orden de las canciones

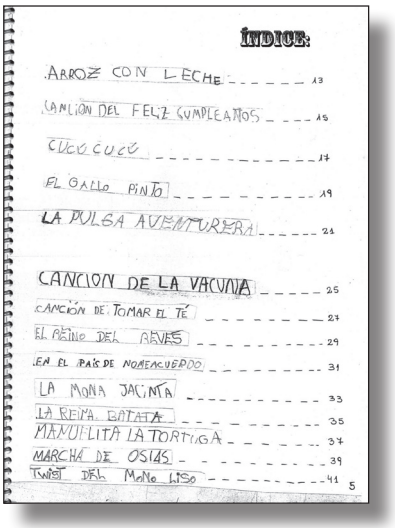
Para realizar esta tarea, se recupera para la clase el apunte colectivo elaborado durante la exploración del cancionero. En ese momento, los alumnos relevan cómo se agrupan y ordenan las canciones en diferentes cancioneros; se trata de elegir cómo hacerlo en el cancionero que están elaborando. Se buscan maneras de agruparlas en categorías (si fuera posible) y ordenarlas.

Escribir el índice

Una vez que se ha decidido el orden de las canciones, se elabora el índice. Se puede volver a analizar los índices de otros cancioneros para registrar qué contienen, dónde se ubican los títulos y los números de página.

La escritura de los títulos de las canciones en el índice es una buena oportunidad para copiar con sentido, o bien, para escribir y corroborar con el modelo a la vista. Será conveniente que los niños dispongan de varios papelitos que funcionen como borradores, hasta que estén seguros de que lo escrito es claramente legible y ortográficamente correcto, para incorporarlo en la edición que circulará entre los destinarios, más allá de las puertas del aula.





Editar y confeccionar el cancionero

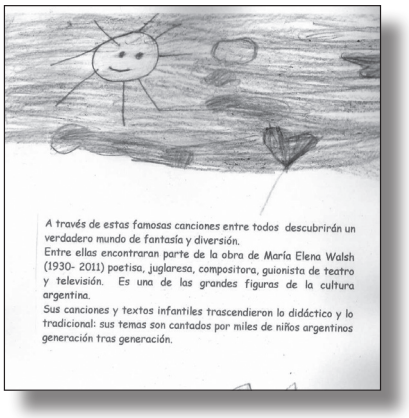
La confección de las tapas y contratapas requiere volver a los cancioneros que ya analizaron, para leer qué datos se incluyen en esos paratextos; observar cómo es la contratapa: si incluyera textos, leerlos, para reflexionar sobre cuál es el propósito que se persigue en cada caso; observar si hay ilustraciones, etcétera.

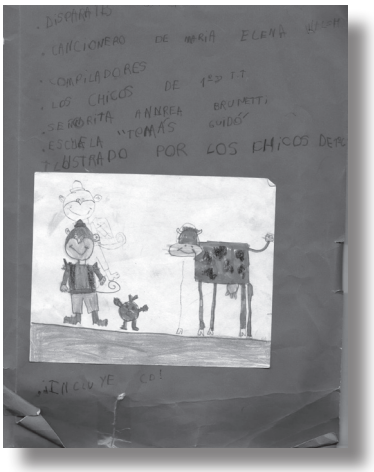
El docente puede decidir fotocopiar los textos de las canciones seleccionadas o que los alumnos las transcriban en la sala de informática. En ese último caso, la tarea puede ser realizada en parejas, para alternarse entre el tipeo y el dictado. Como en otras

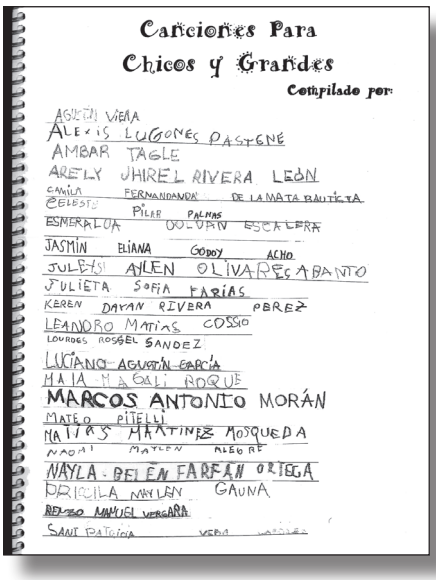
situaciones de dictado, quien dicta va cotejando en la pantalla que lo que quedó escrito se corresponda con lo que fue dictado, da indicaciones de espacialización y provee información ortográfica o del sistema de escritura.

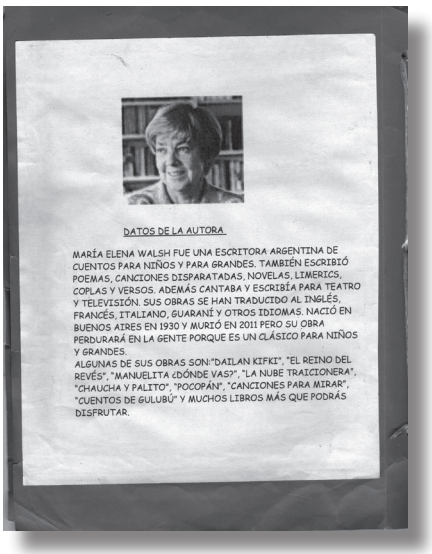
Habrá que decidir, junto con los niños, dónde ubicar el texto en la página, si se realizarán ilustraciones en el interior del cancionero y dónde se localizarán. También, si se incluirán comentarios de opinión sobre las canciones o breves datos biográficos de los autores.

El docente coordinará el armado hasta llegar al producto final.


A través de estas famosas canciones entre todos descubrirán un verdadero mundo de fantasía y diversión.
Entre ellas encontraran parte de la obra de María Elena Walsh (1930- 2011) poetisa, juglaresa, compositora, guionista de teatro y televisión. Es una de las grandes figuras de la cultura argentina.
Sus canciones y textos infantiles trascendieron lo didáctico y lo tradicional: sus temas son cantados por miles de niños argentinos generación tras generación.




Canciones Para
Chicos y Grandes
Compilado por:


DATOS DE LA AUTORA

MARÍA ELENA WALSH FUE UNA ESCRITORA ARGENTINA DE CUENTOS PARA NIÑOS Y PARA GRANDES. TAMBIÉN ESCRIBIÓ POEMAS, CANCIONES DISPARATADAS, NOVELAS, LIMERICS, COPLAS Y VERSOS. ADEMÁS CANTABA Y ESCRIBÍA PARA TEATRO Y TELEVISIÓN. SUS OBRAS SE HAN TRADUCIDO AL INGLÉS, FRANCÉS, ITALIANO, GUARANÍ Y OTROS IDIOMAS. NACIÓ EN BUENOS AIRES EN 1930 Y MURIÓ EN 2011 PERO SU OBRA PERDURARÁ EN LA GENTE PORQUE ES UN CLÁSICO PARA NIÑOS Y GRANDES.
ALGUNAS DE SUS OBRAS SON:"DAILAN KIFKI", "EL REINO DEL REVÉS", "MANUELITA ¿DÓNDE VAS?", "LA NUBE TRAICIONERA", "CHAUCHA Y PALITO", "POCOPÁN", "CANCIONES PARA MIRAR", "CUENTOS DE GULUBÚ" Y MUCHOS LIBROS MÁS QUE PODRÁS DISFRUTAR.

Presentación a los destinatarios

Cuando el producto esté terminado, se puede organizar una presentación a los destinatarios elegidos de antemano (otros niños de la escuela, de un jardín de infantes cercano, padres, etc.). Para ello, será necesario preparar qué van a decir –relatar el proceso, por ejemplo– y si van a hacer algo juntos: hacerles escuchar algunas canciones, repartir los ejemplares y cantar una canción con ellos.

Para los alumnos de primer grado, la preparación de este encuentro es un interesante momento de recapitulación de todo el proceso.

¿Qué aprendizajes se pueden evaluar luego de haber transitado por esta propuesta?

El proceso de evaluación didáctica se concibe aquí como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos. Desde esta perspectiva, es fundamental tomar en cuenta que: […]

- Los aprendizajes de los alumnos solo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en las que se produjeron.
- La evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados.
- Idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en niños diferentes. […]

Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica.

Si lo niños han transitado diversas y sistemáticas situaciones en las que cantaron canciones y pudieron seguir su forma escrita, se podría advertir y evaluar indicadores de avance en la lectura como los siguientes:

- Comienzan a tomar en cuenta datos contextuales, es decir, apelan al contexto verbal, al repertorio de canciones memorizadas para determinar qué leer, desde dónde hasta dónde leer y para realizar anticipaciones sobre el contenido de la canción escrita.

- Localizan en una canción conocida fragmentos a partir de los conocimientos que tienen sobre esa canción: si está al comienzo, o al final, o en el estribillo.

- Se apoyan cada vez más en la información provista por el texto para verificar o rectificar sus anticipaciones; por ejemplo, al elegir una canción que quieren volver a leer se fijan en índices cuantitativos (extensión, cantidad de segmentos de un título) y cualitativos (con qué letra empieza, con qué letra termina o qué letras reconocen en el interior de las palabras).

También es posible advertir indicadores de avance en la escritura como:

- Amplían el repertorio de letras y las utilizan cada vez con mayor pertinencia.

- Comienzan a seleccionar grafías convencionales, tanto al dictado como al transcribir.

- Detectan que falta una letra y creen que puede ser cualquiera; más tarde, se preocupan por conocer cuál puede ser; la identifican y la ponen en un lugar que no corresponde (por ejemplo, al final de la palabra, cuando debería ir al comienzo); finalmente, la ubican en el lugar correcto.

- Controlan progresivamente sus propias escrituras y coordinan de manera cada vez más ajustada aspectos relacionados con el conocimiento de las letras y otros sobre la extensión de lo que está escrito.

- Revisan, mientras transcriben en parejas una canción conocida, si lo que pretenden escribir quedó efectivamente escrito.

Bibliografía

Alvarado Castellanos, M.; Cano Muñoz, S. y Garbus Fradkin, S. "La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar", en revista *Lectura y vida* N°4, 2006, pp. 6-17.

Blanche-Benveniste, Claire. "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (compiladoras): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

Castedo, M.; Molinari, C. y Wolman, S. *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana, 2000.

Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer.* Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.

Castedo, M. (coord.); Molinari, C.; Torres, M.; Siro, A. *Propuestas para el aula. Serie 1 - Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Cuter, M. E. y Kuperman, C. (coord.) y otros. *Lengua. Material para docentes primer ciclo - nivel primario*. IIPE-UNESCO, 2011.

Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. La Plata, 2008.

GCABA, Secretaría de Educación, DGPLED, Dirección de Currículum. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo*. Buenos Aires, 2004.

GCABA, Secretaría de Educación, DGPLED, Dirección de Currículum. *Documento de Trabajo Nº 2*. Buenos Aires, 1996.

GCABA, Secretaría de Educación, DGPLED, Dirección de Currículum. *Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta*. Buenos Aires, 2001.

GCABA, Secretaría de Educación, DGPLED, Dirección de Currículum. *Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Buenos Aires, 2001.

Lerner, D. "La autonomía del lector. Un análisis didáctico." En revista *Lectura y Vida,* año 23, N° 3, pp. 6-19, Buenos Aires, 2002.

Nemirovsky, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Tolchinsky, A. y Landsman, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos, 1993.

Vernon, Sofía. "Qué tanto es un pedacito. Un análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Pellicer, A. y Vernon, S. (coordinadores). México, Ediciones SM, 2004.

Se terminó de imprimir en xxxxxxxxxxxxx