



PRIMER
CICLO EGB/
NIVEL
PRIMARIO

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

Lengua

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Mirta Bocchio de Santos

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Alejandra Birgin

Coordinadora Áreas Curriculares

Dra. Adela Coria

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción pedagógica

Coordinación y supervisión

pedagógica general

Adela Coria, *Coordinadora Áreas Curriculares*

Asesoramiento didáctico

Beatriz Alen

Nora Alterman

Equipo del Área de Lengua

Coordinación y supervisión pedagógica

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

Autores

María Fernanda Cano

Mirta Gloria Fernández

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

Colaboración

Marta Zamero

Lectura crítica

Ana Encabo

Área de producción editorial

Raquel Franco, *Coordinadora editorial*

Federico Plager, *Edición*

Norma Sosa, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación*

Diego Bennett, *Diagramación*

Mónica Pironio, *Ilustración*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Presentación

Durante los últimos treinta años, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Sabemos que hoy la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que van revelando indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello aún no es suficiente. Niños y jóvenes son parte de una realidad donde la desocupación, la pobreza y la exclusión social siguen expresando todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

La educación no es ajena a esta injusticia. El crecimiento de las brechas sociales se manifiesta también en la fragmentación que atraviesa nuestro sistema educativo, en las desiguales trayectorias y aprendizajes que produce, y en las múltiples dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

Pese a ello, en las escuelas, maestros y maestras insisten en redoblar sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas, frente a una crisis que, por cierto, excede al sistema escolar.

Frente al desgarramiento social y sus huellas dolorosas, y frente a la necesidad de garantizar la supervivencia, los docentes fueron responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los pocos lugares —si no el único para amplios sectores— en el que el Estado continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hoy podamos volver a pensar en la posibilidad de un *todos*.

Así, reasumimos desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas y vislumbramos con mayor nitidez un horizonte alentador. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas.

Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía. En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de

conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, abrimos la colección presentando un libro para Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado.

En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el Aula* también ofrecerán aportes vinculados con otros saberes escolares: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física, del mismo modo que se proyecta aportar reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyan renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la

prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y socio-cultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos.

ÍNDICE

14 Enseñar Lengua en segundo año/grado

- 17 Hablar en la escuela
- 19 Aprender a leer y escribir en la escuela
- 21 La alfabetización como proyecto escolar
- 21 La alfabetización inicial
- 27 Reflexionar sobre la lengua y los textos
- 29 Los textos literarios y la alfabetización
- 30 ¿Qué es evaluar en lengua?
- 32 Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua
- 34 Articulación entre ejes

36 EJE: Comprensión y producción oral

- 38 Los saberes que se ponen en juego
- 39 Propuestas para la enseñanza
- 39 Voces que narran
- 40 El maestro en su rol de cuentacuentos
- 42 De boca en boca: la renarración
- 43 Renarrar después de escuchar un relato
- 46 Veo, veo. La descripción
- 50 Poesía con los chicos
- 51 Escuchar, cantar, recordar, decir
- 57 Los chicos también
- 58 Otras formas de expresión
- 59 La evaluación de la oralidad

60 EJE: Lectura

- 62 Los saberes que se ponen en juego
- 63 Propuestas para la enseñanza
- 63 El encuentro con los libros
- 65 Nos encaminamos a la aventura de leer
- 67 El momento de la lectura
- 71 Leer para la comunidad
- 72 Un libro lleva a otro: itinerarios de lectura
- 72 El famoso número 3
- 74 Repetidos o encadenados
- 79 Leer juntos para hacer
- 81 Comprender consignas
- 82 Hincarle el diente a las palabras. Los chicos leen solos
- 87 La evaluación de la lectura

88 EJE: Escritura

- 90 Los saberes que se ponen en juego
- 91 Propuestas para la enseñanza
- 91 El maestro escribe y los chicos también
- 94 ¿Qué escribir?
- 95 La palabra juega
- 96 Palabras que inspiran palabras
- 96 La repetición como recurso
- 97 Una ronda de cuentos mínimos
- 98 Una cartelera de textos encadenados
- 100 Más sobre cuentos
- 101 Desde rondas de cuentos hasta una antología
- 102 Correo escolar: el amigo invisible
- 103 Los chicos escriben solos palabras y oraciones en contexto
- 103 ¿Por qué escribir palabras y oraciones?
- 104 Las escrituras de los chicos
- 106 Fuentes de información para escribir mejor
- 108 ¿En qué contextos se escriben palabras y oraciones?
- 114 Escribir y luego revisar con el maestro
- 115 El cuaderno de clase
- 117 La evaluación de la escritura

118 EJE: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- 120 Los saberes que se ponen en juego
- 121 Propuestas para la enseñanza
- 121 La red semántica de los textos
- 121 Palabras, palabras
- 123 Una palabra nos lleva a otras
- 128 Familias de palabras
- 131 Pensar los puntos
- 134 Ortografía
- 137 ¿Qué es evaluar la reflexión sobre la lengua y los textos?

138 En diálogo siempre abierto

- 140 La palabra: esos ojos abiertos

143 Bibliografía



**ENSEÑAR
LENGUA
EN SEGUNDO
AÑO/GRADO**

Enseñar Lengua en segundo año/grado

*Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.*

*El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,
una voz con su propio eco a cuestas.*

*Y la palabra del hombre es una parte de esa voz,
no una señal con el dedo,
ni un rótulo de archivo,
ni un perfil de diccionario,
ni una cédula de identidad sonora,
ni el banderín indicativo
de la topografía del abismo.*

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

*La palabra: ese cuerpo hacia todo.
La palabra: esos ojos abiertos.*

Hablar en la escuela

En el 2º año/grado, los chicos ya cuentan con una historia escolar que el docente puede conocer de distintas maneras: en muchos casos, porque ha sido su maestro de 1º; en algunos otros, mediante la lectura de documentos de evaluación y seguimiento formales, como los informes del año anterior o las reuniones con los docentes del ciclo, pero también por medio de anécdotas y conversaciones con otros docentes, vivencias compartidas en recreos o salidas escolares, y hasta por la consulta anticipada de padres que se comunican antes del comienzo del año lectivo. Algunos alumnos son nuevos, otros se han ido, hay chicos que se conocen desde el Nivel Inicial o comparten experiencias en otros ámbitos, hay maestros que son nuevos en la escuela, otros que viven en el mismo barrio que sus alumnos... Con algunas variantes, esta escena se repite en las aulas de 2º.

Sea como fuere, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los chicos y la del maestro ocuparán el espacio del aula. Chicos y chicas, maestras y maestros transitarán una experiencia compartida, en la que la palabra tendrá un lugar central. Y con la palabra llegarán al salón las historias, los conocimientos, las ideas, los sentimientos que cada uno “trae en su nombre”, y también se construirán otros conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, imaginar, decir. Esto sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.

¿En qué pensamos cuando decimos *verdaderos diálogos*? Como se expresó en el *Cuaderno el aula: Lengua 1*, pensamos que hay que tener en claro que las historias de los chicos, las formas en que las cuentan, los disensos que manifiestan, las preguntas que formulan, no solo tienen ingreso autorizado, sino que son bienvenidos. Significa que en el aula se producen intercambios en los que los alumnos tienen experiencias sociales diferentes entre sí y diferentes de las del maestro (en los diálogos, los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar lo que se pensaba en el inicio de la conversación, pero que la prepotencia de una voz o del “lugar que ocupa” no obligue a nadie a decir lo que no piensa.

Los niños que comienzan el 2º año/grado traen consigo sus palabras, las de su casa y su barrio, las de los programas de televisión o películas que han visto, las de las historias que les han contado y de los libros que les han leído y también las que ya han compartido, explorado y aprendido en la escuela, que ha

asumido frente a ellos la tarea de hacer que otras palabras, otras formas de decir y otros temas se conviertan en suyos, tendiendo los puentes necesarios. Todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela porque el conocimiento de la propia lengua es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla a partir de la interacción con adultos, niños mayores y pares en todas las comunidades humanas.

Cuando llegan a la escuela, las chicas y los chicos han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos. Durante el 1^{er} año/grado, han profundizado y ampliado ese desarrollo. No obstante, todavía tienen mucho por aprender. En este sentido, la maestra o el maestro no es simplemente alguien que se interesa por lo que los alumnos dicen, sino que es quien les enseña a “decir” más y mejor. Todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos, en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son las mismas para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diversas: al ingresar a la escuela, los niños tienen distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplean frente a los mayores; usan estructuras sintácticas diversas, conocen distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (y de los adultos) posee marcadas características dialectales y es diversa por naturaleza. Recordemos que se define como dialecto toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto absolutamente homogéneo, ni mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria, en una lengua de contacto con el español (como el portugués), en una lengua de minorías inmigrantes, alumnos que hablan más de una lengua, otros cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en

maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces, no. En respuesta a esta diversidad, en el país se están desarrollando diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas a las poblaciones de pueblos originarios. Las comunidades y las escuelas en las que se desarrollan, así como los maestros que forman parte de ellas, son sensibles a las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua, a la vez que son conscientes del papel que esta tiene en los procesos culturales, sociales y cognitivos.

Esas escuelas han convocado a la comunidad a acompañar la tarea docente, como órgano consultivo, mediante la participación de hablantes expertos de la lengua originaria en las actividades escolares (cuyo papel es el de mediar entre los alumnos y el docente para la intercomprensión), o como proveedores de información sociocultural y lingüística. Por otra parte, los proyectos de los EIB conllevan la presencia en el aula con fines pedagógicos de al menos dos lenguas.

Cuando el español es la segunda lengua o la menos dominante en el entorno de los niños, se hace imprescindible su enseñanza sistemática (que no se reduce al léxico y la pronunciación) con metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas.

En síntesis, al ingresar a la escuela todos los chicos y las chicas tienen aún mucho que aprender sobre la lengua (hablen o no el español), porque no han completado todavía su desarrollo lingüístico. Tanto en la escuela como fuera de ella, aprenden a conversar con otras personas, a usar la lengua para informarse, para expresar ideas y sentimientos, para inventar nuevos mundos. Aprenden también a contar y a describir mejor, a explicar y a opinar. Incorporan nuevas palabras y formas de decir y comienzan a saber cuándo usarlas. El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por eso, la escuela debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo.

Aprender a leer y escribir en la escuela

A lo largo del tiempo, el término “alfabetización” ha ido cambiando, ya que los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

Repasemos el estado de la cuestión. Actualmente, la palabra “alfabetización” se utiliza en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido en el transcurso de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos).

Esa definición es lo bastante amplia como para albergar, en la actualidad, conceptos como “alfabetización digital” o “alfabetización científica”, lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se utiliza el término “alfabetización” sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto no implica desconocer que este proceso redunde en el desarrollo del habla y la escucha. Ni que, inversamente, el desarrollo de estas últimas colabora fuertemente con la lectura y la escritura. En este texto entenderemos el término “alfabetización” como directamente relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin desconocer que este aprendizaje produce un particular desarrollo del habla y de la escucha, y viceversa (el desarrollo del modo oral redunde en el de la lectura y la escritura). Por otra parte, se considera que es función de la escuela que los alumnos desarrollen su oralidad, dado que allí pueden participar en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los cotidianos, y que suponen otros formatos, otros modos de interacción y la adquisición permanente de nuevo vocabulario. Es por esto que la oralidad tiene contenidos propios.

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la escritura, por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas. Para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos, debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica.

En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad). Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman ese papel, que conozcan su tarea alfabetizadora y que puedan diseñar un proyecto y disponer conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante la tarea.

La alfabetización es un *continuum* que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no implica que el sistema educativo no tenga un tiempo determinado para la alfabetización. En otras palabras, en el marco educativo, se piensa la alfabetización como un proceso que tiene niveles, que se desarrolla en el tiempo y en el que el tiempo requerido para lograr esos niveles tiene plazos. ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica y que otros logros se corresponden con diez años de escolarización.

La alfabetización como proyecto escolar

La concepción de la alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita implica que, desde el comienzo, la escuela debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Implica que todos los campos del conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y que, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye con el aprendizaje en todos los campos.

Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo; difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos niños, la escuela representa el único lugar donde aprender a leer y a escribir. Por lo dicho, insistimos en que la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

Concretamente, el 1^{er} y el 2^o años/grados forman parte de una sola etapa en la alfabetización inicial. Esto implica tener en cuenta una articulación profunda entre los contenidos, los enfoques, las estrategias, las formas de trabajo, los modos de interacción entre ambos años. Si el maestro de 2^o no es el mismo que el de 1^o, se torna fundamental realizar reuniones de trabajo (planificación, discusión, lecturas compartidas, evaluación) entre ambos docentes.

La alfabetización inicial

¿Cuáles son los conocimientos que tiene que alcanzar un alumno en su alfabetización inicial? ¿Alfabetizar es enseñar las letras? ¿Hay un método mejor para enseñar? ¿Con qué letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Como se expresó en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, estas y otras muchas preguntas surgen cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Cuando pasan a 2^o año/grado, los niños ya saben que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas y que mantiene estrechas relaciones con la lengua que hablamos, es decir, que la palabra dicha oralmente se puede escribir y que, leyendo, se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. Participando en situaciones de lectura y escritura, van comprendiendo algunas funciones que cumple la lengua escrita. Cuando les leen cuentos, por ejemplo, entienden que la escritura permite inventar y recrear nuevos mundos y que con ello se puede disfrutar. Cuando ven a un adulto tomar nota en su agenda, descubren que la escritura permite guardar información y recuperarla tiempo después.

A la vez, aprenden que muchas veces escribimos en un cuaderno para ordenar nuestras ideas o que escribimos cartas o mensajes de correo electrónico para comunicarnos con personas que no están presentes. Y también comprenden que la escritura permite atesorar conocimientos pasados y presentes, que pueden ser encontrados en libros, diccionarios, enciclopedias.

Si bien los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura al ingresar a la escuela, no hay que perder de vista que esta es el principal agente alfabetizador. En cualquier contexto, debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

¿Cómo se logra esto? Mediante la implicación de los chicos en las actividades que desarrollan los que leen y escriben, y conversando sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente. Los chicos se involucran realmente y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa por medio de su implicación en actividades que cimientan en la práctica esta comprensión, y que generan la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee cuentos, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con su maestro o maestra información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben una nota a las familias, cuando escriben mensajes y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar.

Los niños que transitan la alfabetización inicial se apropian, además, de conocimientos sobre el sistema de escritura. Si bien algunos ingresan a la EGB / Nivel Primario sabiendo leer o escribir algunas palabras, o conociendo los nombres y el trazado de ciertas letras, es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos. A la vez, también en la escuela reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos son representados por las grafías (o letras). Es decir, comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre sonidos y letras. Es en la escuela también donde comprenden que la escritura es ortográfica ya que, progresivamente, descubren que esas correspondencias no siempre son unívocas (al fonema /b/ le corresponden dos letras: *b* –de *barco*– y *v* –de *violín*–; la *g* representa dos fonemas diferentes: la leemos de modo distinto en *gato* y en *general*; a la letra *h* no le corresponde ningún sonido; tampoco a la *u* de los grupos *qu*– como en *queso*– o *gu*– en *guitarra*–). Finalmente, además del principio alfabético del

sistema y de las particularidades de la relación entre sonidos y grafías, en la escuela los alumnos aprenden a reconocer las letras y a trazarlas con sus correspondientes rasgos distintivos.

Dada la complejidad de estos conocimientos, es necesario asumir que estos no se desarrollan en un solo año, el 1º, sino que necesitan ser retomados para profundizarlos y ampliarlos en cada año del ciclo.

¿Cómo se logran, entonces, estos conocimientos? Alberto Manguel (1998)¹ cita a Nicolas Adam que ya en 1787 decía:

Quando enseñamos un objeto a un niño, un vestido, por ejemplo, ¿se nos ocurre mostrarle por separado los adornos primero, luego las mangas, después el delantero, a continuación los bolsillos, los botones y así sucesivamente? Por supuesto que no; se lo enseñamos entero y le decimos: esto es un vestido.

Si bien aún hoy se mantiene la discusión acerca de cuáles son las mejores formas de lograr que los chicos conozcan cómo funciona el sistema alfabético de escritura, distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias:

- Exposición oral de rimas infantiles y juegos de palabras que promueven la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentran la atención en los sonidos del lenguaje.
- Invitación permanente a los chicos para que escriban de forma espontánea y “como saben”, aun cuando sus escrituras, al comienzo, no sean convencionales. Desde el 1º año/grado, las clases en las que se los provee de oportunidades regulares para expresarse por medio de la escritura, sin sentirse constreñidos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, también ayudan a los alumnos a entender que vale la pena aprender a escribir. Ayudados por el aliento del docente, desde el Nivel Inicial comienzan a darles nombres a sus dibujos y a intentar escribir historias a partir de ellos. Estas actividades les demuestran que la escritura no es solo el trazado de signos: están usando sus

¹ Las citas completas de todos los textos mencionados se encuentran en la “Bibliografía”, al final de este *Cuaderno*.

propias palabras para componer un mensaje, para comunicarse con otros. No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones. Paralelamente, les enseña a leer y a escribir palabras mediante señalamientos explícitos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras. De esta manera, se acrecienta el entusiasmo de los chicos por aprender (porque no se los corrige a cada rato), pero también se promueve la reflexión sobre la escritura convencional (para que puedan hacerlo cada vez mejor). Al finalizar el 2º año/grado, entonces, los niños deben estar en condiciones de escribir textos breves que sean comprensibles para ellos y para otros, es decir, que sepan utilizar las convenciones propias del sistema de escritura.

- Actividades específicas que toman como objeto la lengua escrita per se. Son necesarias en una propuesta de enseñanza equilibrada que busque el desarrollo de la conciencia lingüística –o metalingüística– entendida como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto implica, entre otras cosas, una enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, de manera que los chicos desarrollen conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la ortografía y el reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras). Una pregunta frecuente es: ¿a qué tipo de letra dar prioridad? Si bien no se trata de una cuestión de primer orden en la enseñanza de la lectura y la escritura, constituye una pregunta legítima: es el maestro quien debe tomar una decisión acerca de con qué tipo de letra comenzar. Como se expresó en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, para reflexionar sobre el asunto, conviene distinguir entre letra para leer y letra para escribir.

En cuanto a la *lectura*, la letra predominante en los libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula implica recortar sustancialmente el universo de textos que los chicos pueden leer al inicio de la escolaridad. Y si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otra, sí es posible decir que la imprenta minúscula es más “amigable” para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos y hace más observables el comienzo y el final de la oración (y por lo tanto, permite dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta oral o silenciosa). Para *escribir*, en el Nivel Inicial y en el 1º año/grado, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de este tipo. La mayúscula de imprenta es la letra que, al comienzo, los niños más conocen en general (por ejemplo, porque es aquella con la que les han enseñando a escribir su nom-

bre). Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente de 1ª ha ido enseñando la letra cursiva y los alumnos, progresivamente, la han incorporado. Por esto se espera que todos los chicos de 2ª la puedan trazar. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo y punto para finalizarlas). Los niños que participan en situaciones tempranas de escritura saben que hay distintas letras, quieren aprenderlas y piden que se las enseñemos.

- Promoción de actividades de escritura colectiva de textos. Se trata de situaciones privilegiadas para la enseñanza de estos contenidos. Es fundamental que, desde el principio, los chicos participen en situaciones de escritura de textos, aunque todavía no todos puedan hacerlo convencionalmente y con autonomía. En estos casos, el docente puede escribir lo que ellos le dictan. Por otra parte, pueden promoverse también situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos, conformados por niños que tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura. Estas situaciones favorecen la reflexión sobre este y sobre el texto. Cuando le dictan, el docente puede pedirles a los alumnos que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, el docente escribe al ritmo del dictado. Así les demuestra naturalmente cómo se relaciona el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas. Del mismo modo, cuando escribe lo que le dictan o cuando alienta a los chicos a escribir en pequeños grupos o solos, promueve la reflexión para consolidar distintos conocimientos y aprender otros nuevos: la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el trazado de las letras; la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, remarcando, por ejemplo, la necesidad de separar las palabras al escribir; los rasgos propios de la escritura (uso de los puntos, los signos de interrogación y exclamación); los distintos tipos de letras y su relación con diferentes portadores (carteles y rótulos con mayúscula, esquelas y cartas con cursiva, por ejemplo). Implementando estas situaciones, se desarrolla una amplia exposición a la palabra escrita y al desarrollo de conceptos acerca de su forma y su función, a la vez que se alienta la interactividad en lugar de pedir a los chicos que trabajen totalmente solos.

Retomemos la pregunta inicial respecto de qué conocimientos tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial y amplíemos un poco más la respuesta. En su participación inicial en situaciones de lectura y escritura, los chicos aprenden las características de los textos orales y escritos, y desarrollan su capacidad para producirlos y comprenderlos. Aprenden, por ejemplo, que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir deben estar

atentos a las leyes específicas de construcción de lo escrito. A su vez, la participación frecuente en este tipo de situaciones hace que la propia oralidad de los que se alfabetizan se vaya desarrollando desde la conversación cotidiana e informal hacia una oralidad que adquiere rasgos propios de la escritura: uso de conectores, ordenamiento de la información, reposición de información no compartida por el hablante y el oyente, entre otros.

No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta, los interlocutores comparten el tiempo y el espacio y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. En las situaciones de comunicación escrita, por el contrario, el lector no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee, y el escritor no puede dárselas porque está ausente. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y calidad de información que debe incluir, en función del destinatario. Debe crear con palabras el “contexto” necesario para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado.

¿Cómo se logran estos aprendizajes? Por medio de la participación en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir el papel de lectores y escritores plenos, con la necesaria colaboración permanente del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión:

- Como se dijo, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan, acompaña la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicabilidad en los escritos. Por ejemplo, haciendo que los alumnos tengan en cuenta a quién va dirigido el texto que escriben (claro está, en los casos de escritura de textos no literarios) y cuánta información hay que incluir para que el lector entienda.
- Del mismo modo, el docente puede gestionar situaciones de planificación oral en las que la clase acuerda lo que se va a escribir. En ocasiones, muestra cómo hacer un esquema a partir de dicha planificación antes de escribir los textos definitivos y alienta a los chicos a escribir un borrador que puede ser revisado con su ayuda y con la de los compañeros, hasta que el texto esté completo y claro. Esto lo hace incluso con los textos breves que los niños escriben en sus primeros intentos y con los textos más largos que se escriben entre todos en el pizarrón. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.
- La lectura asidua constituye una de las situaciones por excelencia para la promoción de estos conocimientos. Los chicos no solo adquieren conoci-

mientos sobre los textos mediante situaciones en las que deben escribir, sino que lo hacen, principalmente, por medio de la lectura (solos, ayudados por el adulto o escuchando a este leer). Esta situación les muestra que los textos escritos presentan formas diferentes de las de la oralidad informal para ordenar la información, conectar las ideas o los hechos, organizar las frases y utilizar el vocabulario.

- En situaciones de lectura compartida en las que el docente lee por ellos. Los chicos van aprendiendo cómo se comporta el lector (lee, relaciona lo que lee con lo que ya sabe, se interroga acerca de lo que está leyendo, se vale de toda la información que el libro trae, vuelve atrás si se da cuenta de que no comprendió, comenta sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído). En estas situaciones, los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario (propio de los textos literarios y no literarios) a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no logran autonomía para la lectura de textos complejos, lo cual lleva varios años de escolaridad.
- Las situaciones de lecturas repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con las diferentes formas en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre y los parlamentos de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

En síntesis, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse en el conocimiento de las particularidades de los textos escritos. Por eso, el proyecto de la escuela debe garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora. El 2º año/grado constituye un momento muy importante para el logro de estos objetivos fundamentales.

Reflexionar sobre la lengua y los textos

Cuando los chicos se ríen porque algo que escucharon les suena extraño, cuando se dan cuenta de que hay una palabra cuyo significado desconocen, cuando usan una palabra que antes no usaban y con su cara expresan la satisfacción de escucharse a sí mismos, cuando comprenden un chiste que juega con el lenguaje (por ejemplo, frente a un colmo) están demostrando que han comenzado

a desarrollar su capacidad para pensar el lenguaje, para “mirarlo” desde afuera. Por eso, a veces dicen cosas como: “*Frutilla* se parece a *zapatilla*”; “¿Barco se escribe con *b* o con *v*?”; “En la escuela no podés decir: ‘El perro meó mi mochila,’ tenés que decir: ‘El perro hizo pis en mi mochila’”.

Desarrollar esta posibilidad de pensar sobre el lenguaje implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual). Este conjunto de posibilidades conforma el *conocimiento metalingüístico*, que es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

Este conjunto de saberes tiene una lógica propia y unos contenidos específicos, que se trabajan a partir de las intuiciones que los chicos poseen por ser hablantes nativos de su lengua. Por ejemplo, todos conocen intuitivamente el orden en que se ubican en su lengua el sustantivo y el artículo (no se dice “casa la”), saben que el verbo de una oración concuerda en número y persona con la construcción que funciona como sujeto (no se puede decir “El perro que comió tres salchichas estaban dormidos”), pueden formar familias de palabras (se dan cuenta de que decir “El cielo tiene nubes” es lo mismo que decir “Está nublado”), reconocen los antónimos de palabras de su vocabulario de uso (pueden pensar que si la ropa *no está seca* es porque está *mojada*). Y pueden hacer todas estas cosas aunque no manejen los términos *sujeto, concordancia, persona, antónimo, familia de palabras*; por eso se dice que se trata de un conocimiento *intuitivo*.

Respecto de los textos, sucede algo similar: los chicos pueden reflexionar (también de manera intuitiva) sobre aquellas clases de textos con las que han tenido abundante contacto. Por ejemplo, para las narraciones, saben que si se narra es porque “alguien hizo algo”, que en general el protagonista no desaparece sin más ni más, que las historias no suelen quedar por la mitad, etcétera.

En otras palabras, aunque desconozcan conceptos sobre el lenguaje y los textos tal como los formulan los especialistas, tienen un conocimiento de tipo intuitivo –de uso– sobre su lengua y los textos con los que se han enfrentado. Los niños cuya lengua materna no es el español (wichí, portugués, toba, guaraní, coreano, etc.) tienen las mismas intuiciones respecto de su propia lengua materna y de los textos que circulan en su comunidad. Si son bilingües, tal vez tengan las mismas intuiciones sobre el español, pero un hablante monolingüe sólo puede tener intuiciones sobre la lengua que habla. En los casos de programas de educación bilingüe, será necesario generar situaciones de reflexión sobre la propia lengua mientras los chicos aprenden la otra, acerca de la que luego podrán reflexionar.

Por otra parte, en relación con la normativa (por ejemplo, la ortográfica), dado que se trata de convenciones que, en la mayoría de los casos, son arbitrarias, para aprenderlas los chicos necesitan, claro está, variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, en el Primer Ciclo se trata de que, en principio, puedan advertir la existencia de esas convenciones, comenzar a preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

Los textos literarios y la alfabetización

No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos completos de manera autónoma (proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido durante toda la EGB/Nivel Primario) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos, por medio de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de alfabetización inicial aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos la posibilidad de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades.

Como hemos visto, los conocimientos que tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial son profundamente históricos; no se trata del aprendizaje de una mera técnica sino de una apropiación cultural cuyo representante experto en el aula es el docente. Cuando la alfabetización se concibe como el aprendizaje de una técnica reducida a la decodificación y trazado de grafías, “se coloca el caballo delante del carro” y, a poco de “andar”, los chicos pierden el interés y el deseo de aprender a leer y escribir, porque no entienden el sentido del esfuerzo que se les demanda.

Cabe señalar, entonces, la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Cuando en el aula el maestro lee textos literarios, en la interpretación conjunta los chicos van descubriendo su polisemia (cada texto tiene múltiples sentidos que el lector descubre en distintos momentos) y muchas veces esto los hace volver sobre lo leído para corroborar o desechar interpretaciones. A la vez, advierten que las historias que escuchan están en los libros y que hay otros libros “esperándolos” con relatos interesantes.

Desde edades tempranas se configuran las bases de la formación literaria y el acceso al texto escrito; las aulas del Nivel Inicial y del Primer Ciclo del EGB/ Nivel Primario deben convertirse en lugares que aseguren un contacto rico, vivo

y placentero con los libros. Aunque todavía no todos “sepan leer” de modo convencional, ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Cuando apostamos fuertemente a la literatura no estamos pensando solamente en una forma de placer o entretenimiento, sino que aludimos a una intervención cultural. La literatura nos pone en contacto con un lenguaje que no es el que hablamos todos los días, sino con el lenguaje poético, en el que se pone de relieve la expresión por sí misma: la forma en que se dicen las cosas. El principal beneficio, en este sentido, será el distanciamiento psicológico por medio del recorrido por unas historias y un lenguaje diferentes de los habituales.

¿Qué es evaluar en Lengua?

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, marcos teóricos y prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo está puesto en ver si los chicos “aprendieron a leer y a escribir”.

Ahora bien, según venimos concibiendo la alfabetización, evaluar qué es lo que los chicos aprendieron efectivamente y evaluar lo que se les ha enseñado supone considerar varias cuestiones:

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples los factores sobre los que buscamos indicios y a los que atendemos cuando evaluamos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula? ¿Se interesa por los libros? ¿Pide que le lean? ¿Intenta lecturas? ¿Se anima a jugar con las palabras? ¿Participa en situaciones de escritura colectiva de textos? ¿Sabe tomar el lápiz? ¿Escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página? ¿Se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

- El aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.
- Los distintos aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar. Es decir, permiten ser relevados por medio de instrumentos sencillos: escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta. Otros, entre los que podríamos citar, son los avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario, se nos resisten. Cualquier enumeración de aspectos a considerar es necesariamente incompleta y, al mismo tiempo, pervierte el contenido mismo. Por ejemplo, si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder a aquellos de manera fidedigna, cómo capturar esos sentidos y cómo evaluar uno como correcto?
- No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aun en situaciones óptimas –es decir, en aquellas en las que cada aspecto es tenido en cuenta–, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de las estrategias de enseñanza utilizadas. En este sentido, se debe contar con estrategias de enseñanza y evaluación tan variadas como variadas son las situaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos.

Por todo lo dicho, actualmente se sostiene la necesidad de evaluar combinando información cualitativa y cuantitativa, de cada chico y de todo el grupo, lo cual permite tomar decisiones en cuanto a la enseñanza y, también, de la acreditación.

Hoy se sabe que nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas en ese sentido tampoco pasarán inadvertidas. Cuanto más desconfiamos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno del Primer Ciclo condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice Meireu (2003):

Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valiosos que tenemos: el hombre). [...]

Y su optimismo voluntarista se ve, ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan solo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, en efecto, lo que denominan 'efecto expectativa'; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución.

Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua

Para la secuenciación de los NAP, se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse aisladamente, sino en conjunto.

- *El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos.* Al principio, especialmente en 1^{er} año/grado, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo en voz alta para ellos. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades. Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita o palabras y oraciones que se reiteran. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir a la vista de todos el título, el nombre de algún personaje, oraciones completas. Esto no quiere decir que, en 2^o año/grado, cuando la mayoría de los niños ya tiene un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que el maestro deberá "hacer por los niños" lo que ellos aún no pueden hacer solos. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños de 2^o ya pueden leer convencionalmente, la voz del docente es siempre bienvenida. Por otra parte, si cuando los chicos ya pueden leer con cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura por parte del maestro, quedarán afuera del horizonte de los alumnos otros textos más extensos, complejos y ricos.
- *La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales* (algunos abordados, al comienzo, solo en el modo oral). En el Primer Ciclo se privilegian la conversación, la narración y la descripción. La conversación y la narración son géneros primarios y universales: no hay comunidades humanas en las que no se

converse y en las que no se narren historias. Además, son los primeros formatos textuales que se desarrollan en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida. La descripción, por su parte, se hace presente en las narraciones y conversaciones, con distintos propósitos, y es un componente enriquecedor de estas. Por su complejidad, la escucha de exposiciones aparece en 3^{er} año/grado, y que se desarrolla con mayor profundidad en el Tercer Ciclo. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos en 2^o año/grado, pero estos textos suelen tener, en realidad, un carácter narrativo (por ejemplo, un relato histórico o una biografía) o descriptivo (por ejemplo, la caracterización de una especie).

- *La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.* Dado que la escritura es una tarea altamente compleja y que cuando los chicos escriben suelen estar más concentrados en lo que dicen que en la manera en que lo hacen, es necesario destinar momentos para reflexionar sobre algún aspecto puntual. Puede ser el uso de la coma, la necesidad de no reiterar en exceso las palabras, el uso de mayúsculas, las palabras más adecuadas para dirigirnos a un determinado destinatario, entre otros. En el caso de la lectura, a veces un texto leído es el puntapié inicial para tomar conciencia metalingüística de algún elemento: los signos de interrogación, las fórmulas de inicio de un cuento, las palabras que indican el paso del tiempo, entre tantos otros. Evidentemente, tanto en la lectura como en la escritura, no es posible para los niños pequeños atender todos los aspectos de manera simultánea, por lo que el docente selecciona aquel o aquellos sobre los que se reflexionará, mientras otros pasan a un segundo plano.
- *El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.* A medida que los chicos y las chicas van teniendo mayor control sobre la escritura, se puede aumentar la cantidad de aspectos que se tendrán en cuenta cada vez. Todavía en 2^o año/grado, si los alumnos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional. Si escriben con el docente, la atención estará centrada en el contenido que se expresa. Con su ayuda, pueden empezar a considerar otras variables (tarea que luego podrán hacer solos poco a poco). Por ejemplo, si tienen que escribir una carta, intentarán elegir las palabras más adecuadas para dirigirse a la persona a la que está destinada. En este sentido, las consignas de escritura van incrementando el número de variables a tener en cuenta.
- *El grado de compromiso metalingüístico* (desde procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos). Cuando los chicos ingresan a la escuela hablan una lengua, han narrado y oído historias; es decir, tienen un

conocimiento intuitivo de la narración. En la escuela aprenden a reflexionar sobre las narraciones y aprenden a referirse a ellas con palabras precisas. Poco a poco, son capaces de comprender enunciados tales como: *Vamos a escribir un cuento; Vamos a leer una biografía. ¿Alguien sabe qué quiere decir biografía?; Los cuentos tienen personajes. En este cuento los personajes son...* Por otra parte, los términos que se emplean para nombrar elementos del lenguaje también se van modificando, desde palabras de uso más general hacia términos más técnicos. En lugar de: *busquemos dónde dice cómo son los centauros*, es posible pedir: *busquemos dónde está la descripción del centauro*.

- *El grado de tipicidad de los elementos analizados* (desde los casos típicos hacia los menos típicos). Por ejemplo, para introducir el concepto de sustantivo, se comienza por los sustantivos concretos, comunes e individuales, no derivados de adjetivos, verbos o adverbios. Más adelante, se trabaja con los sustantivos menos típicos, como los derivados de verbos: por ejemplo “reacción”, de “reaccionar”; de adjetivos: “blancura”, de “blanco”; o de adverbios: “lejanía”, de “lejos”.

Articulación entre ejes

Los aprendizajes priorizados para el 2º año/grado de la EGB/Nivel Primario están organizados en los siguientes cuatro ejes

- Comprensión y producción oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Este *Cuaderno para el aula* presenta propuestas en relación con cada uno de ellos. Sin embargo, en una planificación de la enseñanza, los ejes deben estar necesariamente interrelacionados. No es posible enseñar a escribir sin leer y sin hablar. Es difícil desarrollar la oralidad sin utilizar la escritura como fuente de información y como ayudamemoria. Convertirse en lector es, entre otras cosas, ser alguien que conversa sobre lo que lee, que pide lecturas, que recuerda historias. También es tener ganas de ser escritor: entusiasmarse, aunque sea de tanto en tanto, por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcla lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar.

En las páginas que siguen se desarrollarán propuestas de enseñanza para cada uno de los ejes. A la vez, se verá que hay propuestas que se continúan de uno a otro eje. Por ejemplo, las presentaciones de los cuentos y otros textos que se van a leer figuran en el Eje “Lectura”, pero también podrían haberse presen-

tado en “Comprensión y producción oral” con otros propósitos y estrategias. Otro ejemplo: la planificación oral de una narración que se va a escribir desarrolla paralelamente la oralidad y las posibilidades de escribir mejor.

Los invitamos a recorrer estas páginas teniendo en cuenta estas articulaciones, algunas de las cuales se hacen explícitas en los lugares pertinentes.

Esperamos que las iniciativas que aquí se presentan sean el punto de partida de recreaciones de cada docente, que consideren sus propios intereses, las características de la escuela en la que se desempeña, el grupo de alumnos que tiene a su cargo, recreaciones que podrán agregar otros temas y otros textos. Contamos, entonces, con que la lectura de estas páginas sea un puntapié para la invención.

nap La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla entre otros).

La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.

La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.

La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.

La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales.

La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

Comprensión y producción oral

*Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben ya de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él. La contraimagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades, y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!*¹

J. Larrosa, Pedagogía profana, 1997

Los saberes que se ponen en juego

A través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega el papel principal, la mente individual del niño se vuelve sociocultural. Gracias a su interacción con otros, aprende distintos géneros discursivos, aprende a sostener intercambios con diferentes hablantes, aprende sobre distintos temas (la sociedad, la naturaleza, la literatura, la plástica). Esto lo ayuda a comprender el mundo que lo rodea, puesto que *su contexto se amplía* y progresivamente puede ir dándose cuenta de que hay muchas formas de ser, de pensar y de actuar en el mundo.

Las aulas son un lugar de continuos intercambios, un lugar en donde, por medio de la conversación, el docente y los alumnos se conocen; un lugar donde se describen objetos, se explica lo que hay que hacer, se cuentan historias, se

¹ Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final de este *Cuaderno*.

disfrutan poesías, en fin, se aprenden cosas nuevas. Estos intercambios se dan “naturalmente”, porque es imposible pensar en una comunidad humana sin personas que hablen entre sí. Este carácter necesario de la comunicación oral, sin embargo, no debería hacernos olvidar que, en la escuela, este Eje de oralidad tiene contenidos propios, que requieren propuestas de enseñanza específicas.

Propuestas para la enseñanza

Tal como se ha dicho en el enfoque, los chicos cuentan sus historias y conversan usando las formas de habla de su comunidad. También incorporan palabras e historias a partir de la radio, el cine, la televisión, los libros que les han leído. Esta afirmación vale tanto para los que comparten la variedad dialectal que se habla en la escuela como para aquellos cuyo dialecto se aparta de esta.

Es tarea de la escuela que los niños puedan comprender textos producidos en diferentes variedades y también que puedan expresarse ante una gama diversa de interlocutores, para lo cual deberán desarrollar, progresivamente, una afinada conciencia acerca de qué palabras y formas de habla emplear en distintas circunstancias.

Esta conciencia y esta posibilidad, sin embargo, nunca deben (ni pueden) desarrollarse a contrapelo de la propia variedad lingüística de origen ni de las de los otros. Porque las palabras que nos han arrullado de niños, las que nos hablan de la afectividad, de las sensaciones primeras y de las historias que nos constituyen son las que conforman nuestra identidad. Censurarlas y corregirlas es violentarlas. Que los niños puedan ampliar sus formas de expresión (siempre ampliar, nunca eliminar o sustituir) es un proceso extenso, que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad.

A continuación se presentan distintas propuestas relativas a la narración (producción de relatos de experiencia personal y renarración, y escucha de relatos narrados por el docente) y la descripción. En el último apartado de este Eje se presenta una propuesta de trabajo con la poesía.

Voces que narran

Siempre presentes en la vida cotidiana, las narraciones se vinculan directamente con la experiencia: la transmiten, la despliegan, la ofrecen como un motivo de encuentro. Convocadas por una voz, las personas se reúnen en torno de quien narra una historia. Se trata de tertulias que han tenido, a lo largo del tiempo, diversos escenarios: desde la corte del rey hasta el fogón, desde la cálida sala hogareña hasta la plaza pública con los juglares. Lo que

se repite en esas escenas es la presencia de una voz convocante que anima a otros a juntarse y a escuchar. Y el aula también puede convertirse en un escenario en el que esa voz tenga lugar.

Sabemos que la oralidad narrativa constituye la base para construir nuestra identidad dentro de una cultura, una familia, una comunidad. Por ello, nada mejor que animar a los chicos a imaginar y contar historias y a desarrollar el gusto por la lectura.²



El maestro en su rol de cuentacuentos

Si bien la narración oral en la escuela por parte de un maestro es muy habitual en el Nivel Inicial, suele abandonarse tempranamente en los años subsiguientes, con la pérdida que eso significa, sobre todo si aceptamos que la narración oral compartida es una práctica que no está destinada solo a los niños, sino que también comprende a los adultos. La experiencia compartida de esa escena de lectura –con un auditorio atento al relato– es una práctica que, lejos de merecer el abandono, es necesario seguir desarrollando, potenciando y ampliando en la escuela.³

² Para ampliar la propuesta, se recomienda consultar “El maestro y los compañeros colaboran con los relatos de experiencias personales”, en *Cuaderno para el aula. Lengua 1*.

³ Para conocer técnicas de narración oral, se recomienda la segunda parte de Padovani (2000).

El hecho de que el maestro haga las veces de cuentacuentos supone, además, la transmisión natural y espontánea de uno de los placeres más genuinos del área: el goce de la lectura. Los alumnos que vivencian la narración oral de cuentos comprenden, también, que la lectura puede provocar ese goce y aprenden a disfrutarlo. Como señalan Cirianni y Peregrina (2003):

Cantar, contar y leer son actividades que atraen a los chicos porque, por medio de ellas, escuchan a alguien que les habla para contarles cosas. Les gusta que les narren; y una de sus preferencias es escuchar la misma historia repetidas veces, ya sea para memorizarla, para descubrir

las variaciones que introduce el lector o el narrador, para descubrir características de los personajes o de los sucesos con los que pueden identificarse y, por supuesto, para ir aprendiendo las posibilidades de significado que puede dar a las palabras la intención de la voz.

Conviene recordar aquí algunos de los consejos destinados a docentes narradores.⁴ En principio, es fundamental la selección de cuentos o de historias que circulan en forma oral (escuchadas en el ámbito familiar, en la comunidad, en la radio o en un programa de televisión, entre otros ámbitos posibles) y también de narraciones leídas. Esa selección puede estar guiada por las preferencias del docente, pues si él disfruta del relato seguramente transmitirá ese goce cuando lo narre frente a sus alumnos.⁵

Si se elige un relato incluido en un libro, se puede mostrar el ejemplar a los chicos y, mientras ellos lo exploran, comentar cómo llegó a las manos del docente y por qué motivo le resulta especial o cree que vale la pena compartirlo con ellos. Por otro lado, es importante prepararse para narrar, leyendo en voz alta para encontrar la entonación adecuada, las diferentes voces para los personajes o los gestos que acompañen sus intervenciones, así como para identificar los momentos en los que es conveniente hacer silencio para crear suspenso, por ejemplo.

⁴ Véase también en *Cuadernos para el Aula: Lengua 1* el apartado “El maestro también es un cuentacuentos”.

⁵ Como ayuda para orientarse en esa selección, pueden consultarse las propuestas del Eje “Lectura” en este mismo *Cuaderno*. Se recomienda también visitar la página web de *Imaginaría*, revista quincenal dedicada a la literatura infantil.

La narración oral es un verdadero ejercicio de interpretación del texto, en el que es posible permitirse jugar con el relato, incorporando rimas o diálogos provenientes del original, pero también improvisando nuevas situaciones o diálogos.

El aula, la biblioteca y hasta las casas de los vecinos pueden ser lugares para escuchar historias a través de las voces de otros adultos que quieran compartirlas con los chicos. De esta manera, la escuela y los alumnos se contactan con los modos de contar, las vivencias y las emociones de la comunidad.⁶

De boca en boca: la renarración

Desde pequeños, los chicos se apropian de las narraciones de su comunidad a partir de la interacción con adultos y con niños mayores que les cuentan una y otra vez las historias que forman parte de su patrimonio cultural, que han sido contadas a través de las distintas generaciones. Los niños pequeños suelen pedir la repetición de estas narraciones para experimentar distintas sensaciones: a veces, el miedo; otras, la risa o la sorpresa. O para detenerse a “paladear” las palabras, las metáforas y las “formas de decir”. Y encuentran una enorme gratificación a medida que logran recordar todo con una precisión cada vez mayor.

Esta fascinación de los pequeños por las historias de su comunidad no debe suspenderse con el ingreso a la escuela. Por el contrario, esta debe contribuir a mantener viva la diversidad cultural y por eso, desde la calle, la casa o la vereda, estas narraciones pueden ingresar al aula de la mano de los chicos, que se transforman así en los renarradores de las historias de sus familias.

Se propone que el maestro dé ingreso al aula a las narraciones que se transmiten de boca en boca y proponga a los alumnos que se transformen en “cazadores” de las historias que les han contado en forma oral. Siempre aparecerán versiones distintas de los relatos orales, breves o con episodios que las hacen más largas, con personajes o desenlaces distintos, con variaciones en los detalles.

Se trata también de historias apropiadas para ser recuperadas en Ciencias Sociales: historias familiares y leyendas relacionadas con el lugar u origen de los nombres de distintos parajes, la flora y la fauna, o con las características o costumbres típicas de cada región, por ejemplo.

Una segunda dirección de trabajo propone el ejercicio de la renarración con un formato más escolar, destinado a la interacción de los alumnos con narracio-

⁶ Véase el apartado “Cazadores de historias” en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*.

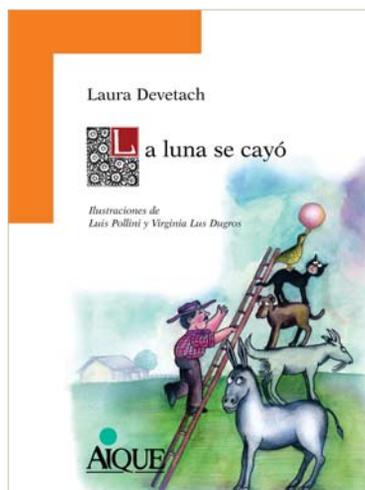
nes literarias de ficción o históricas, leídas por el docente. Estos textos presentan formas diferentes de las de la oralidad informal y, por ende, colaboran con que los alumnos incrementen su repertorio de formas lingüísticas: palabras, estructuras narrativas y conectores que “enlazan” las partes del relato, entre otras.

Ambas direcciones son complementarias en los primeros años de escolaridad: mientras la primera contacta a los chicos con el acervo cultural que se transmite de generación en generación, la otra les permite la interacción con los cuentos como patrimonio de la cultura escrita. Son complementarias porque ambas los involucran en prácticas que les exigen nuevas formas de decir: para comunicarse, pero también para crear textos propios.

En 2º año/grado, entonces, es necesario continuar presentando situaciones de renarración con distintos propósitos: renarrar para compartir las historias de la comunidad, para recordar lo ya leído, para contarle el cuento a quien no estuvo presente, para comparar dos cuentos similares o versiones diferentes, y para compartir narraciones con chicos de otro año/grado o escuela, etcétera.

Renarrar después de escuchar un relato

Se ha señalado que un texto fuente –es decir, el texto que va a ser renarrado– puede ser oral o escrito. Cuando se trata de textos escritos, la renarración es siempre una actividad posterior (aunque no necesariamente en el momento inmediato siguiente) a la lectura en la que el maestro actúa como intermediario entre los chicos –que todavía no tienen una lectura fluida o no pueden leer textos extensos– y el texto. Veamos un ejemplo en el que el docente selecciona el cuento *La luna se cayó* (de Laura Devetach).



La Luna se cayó

Un día el granjero de la granja puso un melón sobre el techo para que madurase al sol.

Allí estaba el melón, madurando. Y era tan redondo que parecía una luna.

Una luna color melón, brillando en medio de la mañana.

El viento del verano iba y venía sobre la casa, sobre el techo y sobre el melón.

“Din don, campanón”, se hamacaba el viento.

“Din don, campanón”, se hamacaba el melón con el viento. Y era como si la luna se hamacase en el techo.

Por el lado más verde del campito, galopando y caracoleando, llegó el burro de la granja y frenó el trote cuando vio el melón hamacándose sobre el techo. Lo miró, lo miró, y dijo muy preocupado:

–¡La luna se descolgó del cielo! ¡Esta noche la granja se quedará sin luna!

“Din don, campanón”, se hamacaba muy tranquilo el melón.

–¡Quieta, luna, que te caes! –gritó el burro estirando el cogote para que la luna lo escuchara.

“Din don, campanón”, se hamacaba el melón.

Y hamacándose, hamacándose... ¡pácate! cayó a los pies del burro y se quedó con el cabo para arriba.

–¡Firuletes! –dijo el burro muy afligido–. La luna se descolgó y solito no la cuelgo yo. Voy a llamar al chivo para que me ayude a colgarla del cielo.

Y el chivo vino sacudiendo su cabezota con cuernos y moviendo la cola como un molinete.

–La luna se descolgó y solito no la cuelgo yo –dijo el burro–. Te llamé para que subas sobre mi lomo y me ayudes a colgarla en el cielo.

Y el chivo, tomando el melón por el cabo, subió sobre el burro y se estiró y se estiró para llegar al cielo. Pero no llegó.

–¡Firuletes! –dijo–. Llamaré el perro para que nos ayude.

Y el perro vino corriendo y husmeando todo lo que encontraba con su nariz brillante.

–La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado. Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colgarla –le dijo el chivo.

Y el perro trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.

–¡Firuletes! –dijo–. Llamaré al gato para que nos ayude.

Y el gato vino haciendo rulos con su hermoso lomo.

–La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado. Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colocarla –dijo el perro.

Y el gato trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.

*–¡Firuletes! –dijo muy afligido–. Llamaré al pato.
Y el pato vino dando vueltas y vueltas como una calesita.
–La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado –dijo el gato–.
Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colgarla.
Y el pato trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.
–¡Firuletes! –dijo–. Llamaré al granjero, que tiene una escalera muy alta.
–La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado –dijo el pato al granjero–. Queremos que con tu escalera nos ayudes a colgarla otra vez.
Y el granjero apoyó la escalera y trepó y trepó hasta llegar al pato que sostenía el melón por el cabito, allá arriba. Y lo miró y se puso a reír como loco y el pato también miró y se echó a reír como loco.
Y el pato sobre el gato y el gato sobre el perro y el perro sobre el chivo y el chivo sobre el burro, todos, miraron de nuevo. Y se echaron a reír.
–¡Es un melón, es un melón!
El granjero puso de nuevo el melón sobre el techo para que siguiera madurando. Y mientras todos seguían riéndose, el melón se hamacaba sobre el techo.
Esa noche la granja tuvo dos lunas.*

Laura Devetach, La Luna se cayó, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1999.



En este caso, el docente ha seleccionado un cuento en el que la secuencia narrativa se construye a partir de la repetición de acciones (llamar, trepar, estirarse) y de la acumulación de personajes. A medida que estos aparecen, reiteran no solo las acciones (“trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó”) sino también los diálogos (“¡Firuletes! La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado”).

Este tipo de recursos hace que el cuento resulte más fácilmente comprensible durante la escucha, ya que los niños pueden predecir los acontecimientos apenas advierten cómo están organizados. Esa predictibilidad les resulta placentera y los ayuda a desarrollar su confianza en la estructura narrativa. Al mismo tiempo, un texto de este tipo es fácil de recordar aun cuando sea extenso, ya que el conflicto central es uno solo y se reitera de manera explícita. Estos elementos facilitan la tarea de renarración porque, al disminuir el grado de dificultad en la trama, los chicos pueden concentrarse en los aspectos de la textualización oral, las palabras que han de utilizar y la organización de las frases.

Muchos cuentos tradicionales utilizan el recurso de la repetición de hechos y de frases en boca de los personajes, por ejemplo, “La gallinita colorada”, “Los socios sembradores”, “El nabo”, “Los tres chanchitos”. En las narraciones orales, este recurso está destinado a facilitar la memorización. Al seleccionar los textos, el docente evalúa las sucesivas situaciones de renarración, para plantearles a los chicos desafíos cada vez mayores.

Veo, veo. La descripción

Describir implica siempre realizar algún tipo de análisis, porque, en general, es necesario descomponer aquello que se describe en partes, elementos o aspectos, y atribuir propiedades o cualidades. Describir y comprender descripciones implica un desafío de palabras y saberes entre quien describe y quien lee o escucha. Al mismo tiempo, obliga a resolver una variedad de problemas vinculados con el lenguaje, ya que no siempre encontramos el orden, las palabras y las expresiones justas. En los textos descriptivos, el vocabulario cobra especial relevancia porque para poder mencionar las partes (y para calificar) es necesario contar con las palabras correspondientes.

¿Para qué describimos? A veces lo hacemos porque necesitamos “mostrar” con palabras un objeto, una persona, un lugar. En otros casos, se trata de crear climas, de expandir aquello que se narra, de aclarar sin necesidad. La descripción está presente en una gran diversidad de textos: desde las sintéticas descripciones de los avisos clasificados hasta los extensos retratos de la fisonomía y los estados de ánimo de los personajes en las novelas, pasando por las publicidades, las adivinanzas, buena parte de los epígrafes que acompañan las foto-

grafías en la prensa, ciertos poemas y las conversaciones cotidianas. En la escuela, no solo se la utiliza en Lengua; en todas las demás áreas de conocimiento se la usa y se aprende a partir de ella.⁷

Como se ha señalado en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, tradicionalmente suele definirse la descripción como una “pintura” hecha con palabras. En parte, es cierto, dado que una buena descripción es aquella que provoca en quien la escucha o lee la sensación de que está viendo, oliendo, tocando o incluso conociendo (o reconociendo) aquello que se describe. En la escuela argentina, la descripción tiene una tradición propia, ligada con la ampliación del vocabulario, pero también con el disciplinamiento de la mirada.⁸

Las siguientes propuestas apuntan a que los chicos desarrollen sus posibilidades para producir y comprender descripciones orales. Cabe señalar que esta práctica (como la mayoría de las relativas a la comprensión y producción oral) requiere entrar en contacto con textos en los que las descripciones ocupen un lugar relevante, por lo que también aparecen situaciones de lectura.

En general, cuando se describe, la primera operación que se lleva a cabo es el anclaje, es decir, la mención del tema por medio de un sustantivo o una construcción nominal. Aunque este anclaje puede ocupar la posición inicial, también puede ubicarse en otras zonas de los textos descriptivos o, incluso, puede no aparecer, lo cual hace deslizar la descripción hacia el acertijo o la adivinanza. Cuando el anclaje está ausente, se obliga al que escucha (o lee) a buscar indicios que le permitan recuperarlo. En esa operación se basan las siguientes propuestas.

Veo, veo. A partir de una lámina abigarrada, en la que se representa una escena con muchos personajes, el docente elige uno y, sin decir cuál es, lo describe de la manera más precisa posible para que los chicos puedan descubrir de quién se trata. Después de realizar varias veces esta actividad, son los chicos quienes producen esos “Veo, veo”. Incluso, se puede organizar un juego por equipos: un integrante describe algo, mirando la ilustración, pero sin que los demás sepan de qué se trata.⁹

⁷ Véase el *Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 2* donde se menciona una actividad para una salida al museo en la que, a partir de una descripción del docente, los chicos tienen que encontrar el animal descrito.

⁸ Para analizar las propuestas de trabajo con la descripción en la tradición escolar argentina, véase Ragucci (1931); Forgione (1931); Iglesias (1979), y Bratosevich y De Rodríguez (1981).

⁹ Véase la propuesta de trabajo “Con mirada atenta”, en *Trenganía. Para los que recién empiezan. Cuadernillo para docentes*, Ministerio de Educación de la Nación (2001b: 10).

Preguntando se llega. Se formulan preguntas para descubrir, en una lámina abigarrada, el objeto o sujeto seleccionado por uno de los chicos (o por un grupo o por el maestro). Pero hay una condición: las preguntas solo pueden ser respondidas con un sí o un no.¹⁰ Este tipo de tareas induce a los chicos a reflexionar acerca de qué preguntas conviene hacer para lograr reconstruir mediante la descripción el objeto o personaje desconocido de que se trate. También se puede limitar el número permitido de preguntas pero, en este caso, es recomendable que el maestro se reserve en primer término el papel de interrogador para mostrar el tipo de preguntas que conviene hacer.

Adivinanzas. Son textos sencillos, breves, estructurados en general en versos rimados y fácilmente memorizables. Están destinados a la interacción, ya que plantean una pregunta explícita o implícita. Mientras se arriesgan las respuestas, quien adivina puede pedir que se le repita la adivinanza varias veces, y en cada oportunidad prestará mayor atención a los detalles para poder acertar en la respuesta. El trabajo con adivinanzas permite el intercambio de roles: las puede plantear el maestro para que los chicos adivinen la respuesta, o bien puede ser alguno de los chicos quien las presente para que los compañeros y también el maestro adivinen. Una “cacería de adivinanzas” en los hogares o en el barrio es una buena oportunidad para traer al aula las voces de la comunidad.

Otras actividades lúdicas permiten también prestar atención a los detalles de la descripción.

Descriptor distraído. La tarea consiste en que los chicos corrijan la descripción oral que realiza el maestro. Para ello, este describe un animal, un monstruo, una princesa o algún otro personaje presente en una ilustración a la vista de todos, pero cometiendo algunos errores. Los chicos deben advertir esos errores y corregir al maestro.

¹⁰ Véanse actividades para el aprendizaje de Geometría en: *Juegos en Matemática*, Ministerio de Educación de la Nación (2001b).

Las siguientes tres propuestas presentan actividades que pueden combinarse entre sí y que trabajan con aspectos específicos de la descripción: la primera apunta a recuperar los distintos anclajes posibles; la segunda, a explorar distintas maneras de calificar, y la tercera implica la búsqueda de alternativas para ubicar en el espacio aquello que se describe por medio de palabras (y es una introducción a la descripción de lugares).

Vamos por partes. Se le entrega una copia de una lámina a cada equipo, con el dibujo o la fotografía de un objeto complejo (una bicicleta, un barco pirata, un castillo) o de un personaje con ropa especial y/o adornos (un pirata, un esquiador, un mago). Se les da cinco minutos para que piensen, en grupo, palabras para nombrar las partes del objeto y la vestimenta del personaje. El grupo número 1 dice una palabra; el número 2, otra, y así sucesivamente hasta que se “queden sin palabras”. El docente, que previamente ha preparado el vocabulario pertinente, nombra objetos o partes que los chicos no han mencionado u ofrece nuevas formas de referirse a lo que ellos nombraron (por ejemplo: “galera” por “sombbrero”), para que los chicos encuentren la referencia en la imagen.



muralla - foso - torre - muro
punto levadizo - arcada
chimenea - cornisa - escalera
fachada - hueco - techo - tejado
piso - balcón - bodega - establo
galería - habitación - pasillo - patio
cocina - sótano - terraza



barra - cadena - cámara - cuadro
cubierta - cubrecadena - guía
manillar - pedal - piñón - sillín
válvula.

¿Dónde está? Se entregan a cada equipo dos conjuntos de dibujos u objetos iguales. Sobre la mesa de trabajo del grupo se coloca algún elemento que impida que la mitad de los chicos del grupo vea lo que hace la otra mitad (también pueden ponerse de espaldas, en el aula o en el patio, por ejemplo). Una mitad del equipo dispone sobre una superficie (la mesa, una hoja de papel, el piso) los objetos o los dibujos. Terminada esa disposición, indican a la otra mitad del grupo cómo colocar los dibujos u objetos para que queden dispuestos de la misma manera. Los encargados de copiar la disposición de los dibujos u objetos pueden hacer preguntas. Cuanta mayor sea la cantidad de elementos a disponer en el espacio, más complicada será la tarea, pues al describir y al preguntar se necesita recurrir a localizaciones relacionales (“a la derecha de...”, “en medio de...”, “sobre...”, etc.).¹¹

Poesía con los chicos

Tal como se explica en el Eje “Comprensión y producción oral” del *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, no se trata aquí solo de *poesía para chicos* sino de *poesía con los chicos*. La diferencia apunta a ampliar el horizonte de textos que pueden trabajarse en el aula. La selección pretende aumentar la cantidad de textos posibles, haciendo ingresar otros que entusiasmen o atraigan, que por su particular uso del lenguaje asombren con sus palabras.

El género poético es amplio (poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc.). Pero sus textos se caracterizan por el ritmo y rima, por un uso particular de las palabras que incluye desde las figuras (metáforas, comparaciones, personificaciones, etc.) hasta la exploración de las posibilidades del lenguaje, por ejemplo, por medio de la invención de palabras.

Los distintos géneros poéticos se ofrecen como un material inestimable para que el lenguaje se convierta en el centro de atención. Las poesías permiten percibir los sonidos de las palabras, despliegan imágenes y asociaciones nuevas que ponen en cuestión los significados frecuentes y habilitan el juego con el sentido y el absurdo. El lenguaje mismo se convierte en un mundo a ser explorado. Dice Octavio Paz en *El arco y la lira*:

¹¹ Para una propuesta de trabajo similar a esta, véase Trengania, op. cit. (2001b).

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan. Oración, letanía, epifanía, presencia. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimación, compensación,

condensación del inconsciente. Expresión histórica de razas, naciones, clases. Niega la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin la conciencia de ser algo más que tránsito. Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior; lenguaje primitivo. Obediencia a las reglas; creación de otras. Imitación de los antiguos, copia de lo real, copia de una copia de la Idea. Locura, éxtasis, logos.

Escuchar, cantar, recordar, decir

Las poesías, por su particular uso del lenguaje, ponen en escena la rima, el ritmo, la sonoridad de las palabras; repiten palabras y las cambian, juegan con ellas. Estas características favorecen la memorización de versos o estrofas enteras, y basta entonarlas con una música adecuada para que se conviertan en las mejores compañeras de los juegos infantiles. De hecho, cualquier adulto recuerda con facilidad los cantos que acompañaron una rayuela, una sogá o que implicaron un coordinado movimiento de palmas que se cruzaban y alternaban para producir nuevos sonidos. Nada más adecuado para acompañar los juegos –podríamos decir– que jugar con las palabras.

En este sentido, escuchar poesías que pueden recordarse es un modo de promover la oralidad y el disfrute. Sin embargo, no se trata de chicos parados en el frente, recitando un poema estudiado de memoria en sus casas, sino de un aula donde los chicos escuchan a un maestro que se los recita una y otra vez, y donde ellos intentan apropiárselo y decirlo apelando a su memoria.

Las posibilidades son ilimitadas tanto en lo que a géneros poéticos se refiere (poemas, rondas, coplas, etc.) como en la diversidad de textos a elegir. La literatura oral o escrita propia de cada lugar proporciona un material abundante. Un ejemplo son las **rondas** y **canciones tradicionales**, propias de la transmisión oral, que nos traen a la memoria no solo el texto, sino también la música que las acompaña. Algunas, por ejemplo, sirven a la hora de decidir quién empieza con una actividad o quién juega:

*Pata Sucia fue a la feria
a comprar un par de medias;
como medias no había
Pata Sucia se reía.
¡Ja, je, ji, jo, ju,
Pata Sucia eres tú!*

Otras se usan a la hora de “decidir” a quién darle un beso:

*En un plato de ensalada
comen todos a la vez,
chirumbé, chirumbé,
dale un beso a quien querés.*

Otras canciones tradicionales son en sí mismas juegos en los que se acompaña al texto con un movimiento particular de las manos.

Las **coplas**, que circulan en forma oral y en variedad de métricas, se recuerdan fácilmente por su brevedad. Son textos escritos en cuartetos. Algunas suelen acompañarse con música y casi todas presentan algún remate gracioso. Muchas son anónimas, pero también hay autores que retoman las características del género para crear nuevas. Por ejemplo, las “Coplas de hadas”, de Cecilia Pisos (2002):

Coplas de hadas

*Con las alas replegadas,
se va a caballo del viento
el hada de la mañana
con sus cabellos bien sueltos.*

*Salió un hada a la mañana
en carrera con el sol.
Llegó segunda a la noche:
la luna se adelantó.*

Cecilia Pisos, en: Las hadas sueltas, Buenos Aires, Sudamericana, 2002



Los cuentos de fórmula (cuentos de nunca acabar –que tienen una estructura que se reitera indefinidamente– y los cuentos mínimos –de resolución inmediata–) se distinguen no tanto por lo que cuentan, que es reducido, sino por la exacta estructura que repiten. Están vinculados con las estructuras líricas (ritmo, rima, encadenamiento, reiteración) y constituyen un rico material de juego con la palabra y el sonido (juego de memoria para el que lo dice y de chasco para el oyente). Por ejemplo:

*Este era un gato
que tenía los pies de trapo
y la cabeza al revés.
¿Querés que te lo cuente otra vez?*

Algunos, contruidos a partir de una fórmula fija que inicia el poema y sobre la que se introducen ligeras variantes, propician la invención de nuevos textos para asombrar al oyente. Veamos, a modo de ejemplo, este de Iris Rivera (2001).

Cuentos del dedo meñique

*Este es un cuento del tío
que nadó en un vaso
y se tomó un río.*

*Este es un cuento piringo:
dura del lunes
hasta el domingo.*

*Este es un cuento perdido:
todos lo buscamos
¿quién lo habrá escondido?*

*Iris Rivera, en: Los libros del caracol 1,
Buenos Aires, Estrada, 2001*

También los **trabalenguas** son textos en los que la sonoridad de las palabras se pone en juego, al punto que el desafío es aquí no dejar que las palabras nos enreden la lengua. Veamos el siguiente, de la recopilación de trabalenguas tradicionales realizada por Carlos Silveyra (1999).



*La cosaquez,
¿qué cosa, qué cosa es?
¿Acaso es común
que un cosaco cosa un sacco
mientras cerca una cosaca
cose y cose una casaca?
¡Qué caso! ¡Qué cosa!*

*A la hora del ocaso
el cosaco y la cosaca
cosen juntos un saquito,
Tal vez venga un cosaquito.
¡Qué cosa! ¡Qué caso!
¡Qué casa! ¡Qué sacco!
¡Qué caso raro el de la cosaquez!*

*Carlos Silveyra, Sin equivocarte
y bien ligerito, colección Faltó el profe,
Buenos Aires, Altea, 1999*

El poema “Peso pesado”, de Mirta Gloria Fernández (2002), interpela directamente al lector, lo interroga, lo vuelve partícipe del juego poético.

Peso pesado

*Pobre el elefante
lo que le pasó:
se pegó flor de susto
y se desplomó.*

*Y yo me pregunto...
¿quién lo levantó?*

*Cuarenta dragones,
un millón de patos,
cien mil escorpiones
y un coro de gatos.*

*Y yo te pregunto...
¿tardaron un rato?*

*Fueron cincuenta mil años
con un millón de momentos,
no sugieras que te miento,
te juro que no te engaño.*

Mirta G. Fernández, en: Aguante el imaginario, Buenos Aires, Novelibro, 2002



“La bicicleta”, de Eduardo Polo (2004)¹² es otro ejemplo de poema lúdico que invita al juego.

¹² Eduardo Polo es un seudónimo de Eugenio Montejo.

Los dos poemas de Emilio Ballagas (2003) que siguen también se destacan por su trabajo poético con las imágenes. En el primero, “Cancioncilla” la voz poética propone una consigna que los chicos captarán de inmediato. En lo que habrá que reparar, entonces, será en la forma en que se la dice, comparándola con la oración: “Acercar el oído al latido del corazón”.

Cancioncilla

*Cada cosa tiene un pulso:
pon la mano en su latido.*

*Cada cosa dice algo:
acerca humilde el oído.*

Emilio Ballagas, en: Cuatrogatos, julio-septiembre, 2003

Por su parte, “Poema de la ele” juega con gran cantidad de imágenes que aluden a las palabras pero, al mismo tiempo, evocan movimiento.

Poema de la ele

*Tierno glú-glú de la ele,
ele espiral del glú-glú.*

*En glorígloro aletear:
palma, clarín, ola, abril...*

*Tierno la-le-li-lo-lú,
verde tierno, glorimar...*

Ukelele... balalaika...

*En glorígloro aletear,
libre, suelto, saltarín,
itierno glú-glú de la ele!*

Emilio Ballagas, en: Cuatrogatos, 2003

“Los cangrejitos” es una poesía de Fernando Luján (2001) que perfectamente puede trabajarse en el aula.

Los cangrejitos

*Los cangrejitos guerreros
por la tierra y por el mar.
Por la mar y por la tierra
siempre listos a guerrear.
Soldaditos en la arena,
marineros en el mar.
De negro van los más fieros
y de rojo el capitán.*

Fernando Luján, en: Cuatrogatos, julio-septiembre, 2001

Los chicos también

Los chicos también pueden, en un clima de libertad y búsqueda expresiva, inventar poemas, encontrar rimas, jugar a los sinsentidos. A continuación, se presentan algunas de entre las múltiples propuestas posibles.

Los siguientes **cuentos mínimos** pueden ser el punto de partida para inventar oralmente otros en el aula. Por supuesto, pueden ser luego escritos para conformar una antología.

–¿Quiere que le cuente
el cuento del ganso?

–Sí.

–No, porque me canso.

–¿Quiere que le cuente
el cuento del perro?

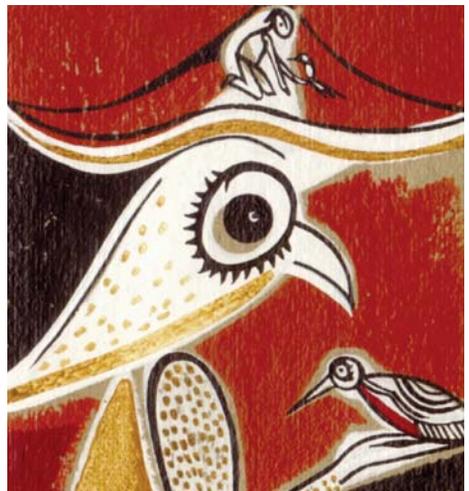
–Sí.

–No, porque me pierdo.

–¿Quiere que le cuente el cuento
de la lombriz?

–Sí.

–No, porque digo achís.



Otras formas de expresión

Las poesías y los cuentos están asociados con otras formas de expresión. Es posible que sean el puntapié inicial para que la palabra tome cuerpo, color, sonidos. Jugar con las formas de moverse y los tonos de voz de los personajes, con los matices en las sensaciones, con la asociación de palabras al movimiento son propuestas interesantes para, en un clima de confianza, despertar el interés de los chicos y permitirles explorar el lenguaje de otra manera.

A partir de los textos leídos se pueden dibujar personajes, lugares, objetos, construir colages colectivos, armar títeres, producir escenografías, encontrar el color más apropiado para transcribir un poema. Se trata de propuestas que permiten asociar la palabra al color, las texturas, las formas.

En relación con la música y el sonido, pueden lanzarse propuestas como la de buscar los sonidos que podrían ir como telón de fondo de cuentos o poesías, encontrar palabras para describir ruidos o idear onomatopeyas. Decir la misma poesía en “cámara rápida o lenta”, en eco, como si el que la dice estuviera triste, enojado o resfriado son juegos que permiten encontrar matices a la voz y crear climas lúgubres, jocosos o tristes que generan nuevas significaciones.

La evaluación de la oralidad

Como se sostiene en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, el título de este apartado da por sentado que en esta área la “Comprensión y producción oral” constituye un Eje con contenidos propios y que, como todos los saberes escolares, requiere enseñanza sistemática y evaluación permanente. Habitualmente, los intercambios orales se circunscriben a las rutinas del aula y, por lo tanto, no se enseña ni evalúa específicamente la oralidad.

Concretamente, entonces, ¿qué se evalúa respecto de los aprendizajes relativos a este Eje? En principio, desarrollar el habla y la escucha conlleva animarse a tomar la palabra, a conversar con distintas personas para hacer muchas cosas diferentes de las que se hacen en el hogar. Al inicio, muchos chicos participan de la conversación sin hablar, con sus gestos, sus miradas, sus risas, y nos demuestran a través de sus actos (una ilustración, un aplauso, la realización de una consigna) que comprenden lo que están escuchando. Otros se animan, desde un comienzo, a tomar la palabra: expresan sus preferencias, narran o renarran un episodio que los impresionó, cantan en el aula y en el patio, una y otra vez, una canción mientras juegan. Todos van aprendiendo con distintos ritmos a prestar atención y a sostenerla. Por ejemplo, al escuchar historias cada vez más extensas y al recuperar episodios, personajes o detalles, que describen

o comentan. Los docentes atentos a las producciones orales de los chicos advierten cómo ellos se animan a jugar con el lenguaje, van sumando nuevas palabras, personajes, historias, situaciones que los han cautivado y que van aprendiendo, es decir, cómo poco a poco incrementan sus formas de decir y su enciclopedia.

Por último, es necesario considerar que el desarrollo de la oralidad es un proceso extendido en el tiempo y que, en el marco de la escuela, requiere un trabajo y una evaluación específicas.

nap La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).

La lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; de poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos; y de textos no literarios, como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.

La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).

La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

LECTURA

Lectura

Para mí es importante que los niños, y también los adultos, tengan acceso a los libros pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto, al pensamiento. Matisse, cuyos viajes fertilizaron tanto la pintura, decía que “la ensoñación de un hombre que ha viajado tiene una riqueza diferente a la del que nunca ha viajado”. Yo creo que la ensoñación de un hombre, de una mujer o de un niño que han leído posee también una riqueza diferente de la de aquel o aquella que nunca lo ha hecho; la ensoñación, y en consecuencia la actividad psíquica, el pensamiento, la creatividad. Las palabras adquieren otras resonancias, despiertan otras asociaciones, otras emociones, otros pensamientos.

Michele Petit, Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, 2001¹

Los saberes que se ponen en juego

En 2º año/grado, para lograr que los chicos y las chicas continúen con el deseo de aprender a leer y lo logren efectivamente, es imprescindible que participen en distintas y frecuentes escenas de lectura, como aquellas en las que el maestro o la maestra lee un relato atrapante, o en las que algún compañero de un año más avanzado se acerca a leerles algún texto que ha elegido especialmente para ese encuentro. También son importantes los momentos en los que se les ofrece manipular libros y otros materiales de lectura en la biblioteca del aula, de la escuela, del barrio, curiosear y deslumbrarse con las imágenes, leer solos o con alguien.

¹ Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la “Bibliografía”, al final de este *Cuaderno*.

Todos los chicos quieren que les lean cuentos, todos están dispuestos a aprender y a decir rimas, poesías, canciones. A todos les encanta hojear las páginas de los libros, mirar sus imágenes, imaginar historias. Porque los libros son enigmas a develar, contienen “secretos” de los que queremos apropiarnos, transforman nuestra mirada respecto del mundo y nuestra interioridad, nos permiten apartarnos por un momento de la premura del día y nos instalan en la intimidad. La lectura, bien lo sabemos, es una forma de felicidad.

Cuando el maestro y otros adultos logran transmitir la idea de que los libros encierran mundos a los que vale la pena ingresar, cobra sentido para los chicos realizar el esfuerzo de aprender a leer. Para lograr esta apropiación, se pueden crear circuitos de lectura en escenarios tales como bibliotecas de aula, escolares y populares, o ferias del libro. En el mismo sentido, es crucial la lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos, ya sea de cuentos, poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros literarios, o de textos no literarios, como descubrimientos, historias de vida, artículos de enciclopedia. Además, en esta etapa se propicia la comprensión de textos instruccionales accesibles: recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas, etcétera.

Propuestas para la enseñanza

¿Cómo se convierte alguien en lector? Se trata de una pregunta difícil de responder. No hay respuestas únicas. Sin embargo, en toda biografía de lector siempre hay un momento en el que se narra, como una suerte de rito, el instante en que alguien nos abrió para siempre las puertas al mundo de los libros. Entonces, una respuesta posible es que nos hacemos lectores en nuestros encuentros con otros. Y claro, también en nuestros encuentros con los libros.

Las propuestas que siguen propician la frecuentación y exploración de materiales escritos, la lectura compartida de textos literarios y la comprensión de textos instruccionales; también se presentan ideas para el desarrollo de habilidades específicas relativas a la lectura de palabras, con carácter lúdico.

El encuentro con los libros

La enseñanza tendiente a la formación de lectores requiere del contacto con los libros, frecuentación de la biblioteca escolar, la consulta (de ser posible) en otras bibliotecas de la comunidad y exploración de librerías.

Se trata de aprendizajes que se han venido trabajando desde el 1^{er} año/grado, con propuestas que van desde la indagación de un variado número de libros hasta la elección de un ejemplar entre varios. Para lograr el desarrollo de hábitos

de lectura y promover modelos de comportamiento lector, estas propuestas deben ampliarse y potenciarse. En este sentido, conviene recordar que la frecuencia y el modo en que se produzcan estos encuentros entre los libros y los chicos serán fundamentales para desarrollar el interés por la lectura, tal como señalan Cirianni y Peregrina en *Rumbo a la lectura*:

El contacto con los libros no es sencillo cuando están custodiados por guardianes, amables o severos; cuando los textos nos miran de perfil y desde las alturas; cuando no podemos imaginar sus rostros [...] Para que los materiales escritos estén disponibles a los usuarios, no es necesario subirlos

ni bajarlos. Simplemente acercarlos para que vivan entre nosotros de modo que dejen de ser sagrados o remotos. Para ello, habrá que pensar en cómo hacerlos accesibles: diferentes maneras de organizarlos, de exhibirlos, de prestarlos, de hacerlos circular, de cuidarlos.

Una primera exploración puede realizarse a partir de los libros de la biblioteca del aula o la escuela. Para ello, basta disponerlos en las mesas y destinar un tiempo a que los chicos los hojeen, lean sus títulos, se detengan en sus imágenes, de manera similar a como nos comportamos los adultos cuando recorremos las mesas de las librerías o los estantes de una biblioteca.

Esa primera exploración puede conducir a conversar acerca de los distintos modos posibles de agrupar los materiales, que pueden ser temáticos, genéricos, etc., sin que se trate de criterios rígidos ni de clasificaciones rigurosas. Tal como se afirma en los núcleos de aprendizajes prioritarios para 1^{er} año /grado, se trata de organizar la variedad de materiales escritos.

La actividad anterior puede complementarse con visitas a bibliotecas barriales o librerías, en las cuales los alumnos puedan entrar en contacto con otros libros, a la vez que conocer otras formas de organización posibles. Pueden incluso discutirse los criterios para llevar adelante los préstamos: acordar el tiempo destinado, confeccionar fichas con el título del libro y del autor, y convenir un sistema que les permita reconocer qué libros se han prestado, cuándo se devuelven, etcétera.

Nos encaminamos a la aventura de leer

A veces no resulta sencillo elegir los textos literarios para compartir con los chicos. Hay algunos criterios que convendría tener presentes en el momento de seleccionarlos. Para empezar, es preciso que las obras apelen a la inteligencia de los lectores a partir de un uso estético y retórico del lenguaje. Esto implica que provoquen en el lector un efecto de extrañamiento suscitado por ricas imágenes o metáforas originales que lo dejen pensando y lo hagan disfrutar de la forma en que el texto fue escrito y que amplíen su horizonte de lectura. Un buen relato, por ejemplo, expone lo familiar desde la perspectiva artística del lenguaje. A veces no cierra del todo (obra abierta) porque no postula certezas, ni verdades, ni dogmas.

En la selección será importante la inclusión de textos con ilustraciones artísticas, que inspiren a los chicos a detenerse en la imagen además de en los textos. En este sentido, recomendamos la inclusión de los libros-álbum, que constituyen un género en el que la imagen ocupa un papel trascendente.

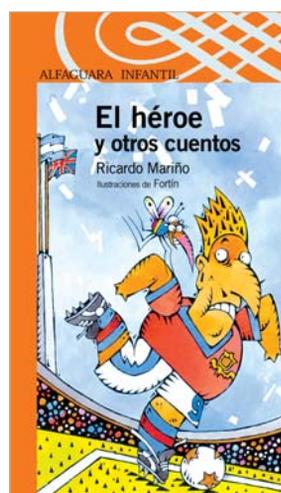
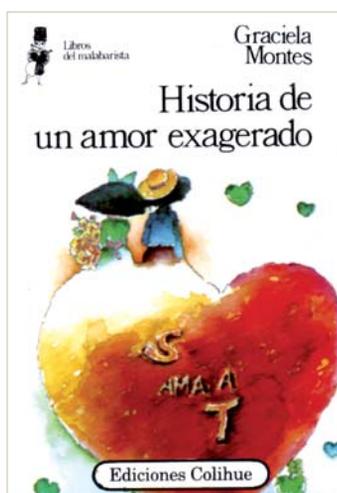
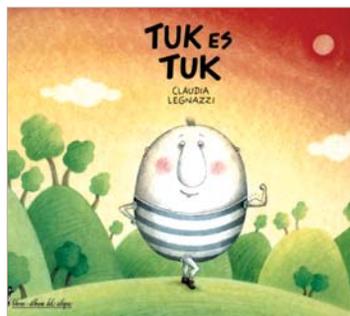
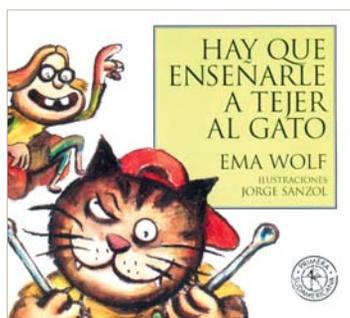
Pero el arte no solo está presente en los libros-álbum. Desde la clave de lectura señalada, contamos con cuentos, relatos y poemas de autores argentinos que apuestan fuertemente a la polisemia (más de un sentido) y a la forma de contar. Los suyos son libros en los que no está todo dicho y que convidan a la fiesta literaria por medio de una retórica que dispara mundos posibles. Como ya dijimos, se trata de una literatura que no busca transmitir una didáctica, una enseñanza o un mensaje, pero que nos deja pensando porque nos hace ruido, cosquillas, porque se ríe de cosas que parecen muy serias, ironiza el terror, o parodia la circunspección o humaniza a la bruja. En definitiva, se trata de textos que producen rupturas y soportan la ambigüedad –cosa que los adultos a veces no toleramos– y que interesan a los lectores pequeños pues les permiten armar pactos con lo más dislocado, lo más ilógico y hasta lo más absurdo.

Hay muchas propuestas editoriales que incluyen en colecciones literarias textos que solo están escritos para “enseñar” valores o contenidos transversales. Claro está, no se propone dejar de lado estos temas de otras formas, sino tener en cuenta que no se trata de textos artísticos, en la medida en que lo se busca con ellos a través del famoso “mensaje” es revelarle a los niños un mandato con forma de poema, una ley, un estatuto, un reglamento con forma de cuento. Como postula Ricardo Mariño, en *Imaginaría N° 36*, con su particular estilo:

Desconfía de los cuentos y novelas que sirvan para enseñar algo muy concreto. Si el libro demuestra claramente que los dientes deben cepillarse todas las noches, que no hay que discriminar a los asiáticos y que los enanos son

personas, probablemente no tenga mucho valor literario. Las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente, sino que crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas.

Los chicos de 2º año/grado están en una etapa iniciática respecto de la lectura y una selección cuidadosa los motivará a seguir leyendo. Por eso, una propuesta interesante es proponerles participar de una mesa de libros. Esta actividad consiste en presentarles gran cantidad de libros de cuentos o poesías, a modo de montaña, convocándolos a recorrerlos sin más objeto que observar y registrar sus preferencias y los comentarios que van haciendo. Es recomendable que en esta mesa el docente ponga al alcance de los chicos libros que él ya haya recorrido detenidamente desde la perspectiva literaria definida más arriba.



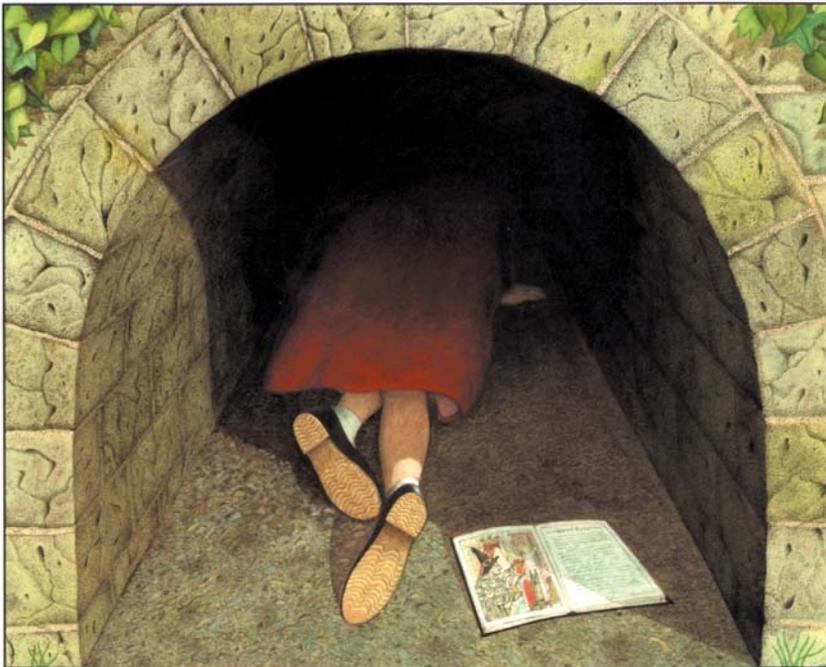
El momento de la lectura

Los comentarios que siguen han sido desarrollados en profundidad en los núcleos de aprendizajes de 1^{er} año/grado; sin embargo, conviene recordar algunas estrategias por cuanto se trata de aspectos que deben continuar trabajándose.

- Cuando el maestro va a leerles un libro a los chicos puede contar por qué eligió ese texto, decir si se relaciona con otro, o presentar al personaje de la historia. Puede destinar un tiempo a que los alumnos recorran sus tapas u hojeen las ilustraciones, simplemente para familiarizarse con la escena. No siempre hay que pedirles que adelanten la historia, pues la reiteración de consignas suele convertirse en una propuesta tan rutinaria como la de dibujar cada vez que leen.
- Unas recomendaciones: leer con voz pausada e intrigante el texto de la contratapa para captar la atención y despertar entusiasmo y curiosidad por la historia; mostrar una imagen o varias y hacer preguntas sobre los personajes o las situaciones a las que hacen referencia.
- No es enriquecedor que los chicos tengan que ejecutar siempre alguna tarea posterior a la lectura, como dibujar, responder cuestionarios o hacer un resumen. Las operaciones de pensamiento del lector son constantes. Un cuento fecunda permanentemente la inteligencia y la imaginación. El texto se disfruta. Luego, entre todos, podrán desentrañar los sentidos comentando, evaluando, riéndose juntos de alguna escena o personaje. La lectura dispara, a veces, la producción de textos, si bien no siempre es necesario que a una actividad de lectura le siga una actividad de escritura.
- Es importante que el docente escuche con atención lo que los chicos van aportando en la construcción conjunta de sentidos, dado que los lectores asocian lo que leen con sus propias vivencias. Es decir, habilitar las disímiles interpretaciones de nuestros alumnos es entender que las formas de comprensión de un texto se asocian con la subjetividad, con lo vivido, con el contexto social en el que nos formamos, y hasta con el momento que estamos atravesando. Una buena manera de generar lectura compartida es que cada chico tenga posibilidades de aportar su reflexión y replanteársela al escuchar las otras interpretaciones propuestas por sus compañeros. Este tipo de trabajo se vuelve muy interesante con la lectura de libros ilustrados producidos por artistas, libros de muy buena calidad literaria y plástica en los que, gran parte de la historia, esconde su significación en la ilustración que hay que “leer”.

En la lectura de un libro-álbum, los chicos casi siempre van aportando los sentidos que brinda la imagen con más rigurosidad que el adulto. Además, van descubriendo que los textos más atrapantes son los que proponen desafíos.

Se trata de estar atento, buscar en los dibujos algún indicio, alguna marca que ayude a reponer sentidos. Por ejemplo, en *El túnel*, de Anthony Browne (2000b) se puede ver en la tapa a una niña atravesando un túnel. El lector puede pensar: "Acá simplemente hay una nena que pasa por un túnel". Sin embargo, en la entrada al túnel la nena ha dejado un libro abierto en una página; y eso, que parece secundario, tendrá una significación crucial en la historia, ya que los espacios que atravesará guardarán los ecos de la historia maravillosa que estaba leyendo. Entonces, el lector se pregunta si efectivamente pasó lo que se narra o si todo fue producto de la imaginación de la niña, influenciada por el libro que leía. Pero para que el lector dude, cuestione y se repregunte, hay que movilizarle las certezas. Por ejemplo, logrando que repare en detalles tales como el libro abierto en la entrada al túnel o en las imágenes que aparecen en el recorrido que inicia la niña por el bosque, buscando a su hermano. En este último habrá que detenerse especialmente, para relacionar la página abierta del libro con los personajes del cuento maravilloso a los que la niña teme.





El túnel estaba oscuro

A. Browne, *El túnel*, F.C.E., 1993



y húmedo y resbaladizo.

A. Browne, *El túnel*, F.C.E., 1993



Del otro lado ella se encontró en medio de un bosque tranquilo. No había ni rastro de su hermano. Pero el bosque pronto se convirtió en una selva oscura.

Empezó a pensar en lobos y gigantes y en brujas, y quería regresarse, pero no podía. ¿Qué sería de su hermano si ella se regresara? Ya estaba muy asustada y empezó a correr, más y más aprisa cada vez.

A. Browne, *El ídolo*, F.C.E., 1993



A. Browne, *El ídolo*, F.C.E., 1993

Leer para la comunidad

En ocasiones, el momento de conversación a propósito de lo leído se combina con una propuesta concreta, por ejemplo, que los chicos de 2º elijan alguna historia o poema para leerles a los del Nivel Inicial. En el siguiente registro de clase, vemos que la propuesta era producir e ilustrar una antología para llevarles a los chicos de 5 años. Aquí la actividad de dibujar cobró un sentido particular: la ilustración se llevó a cabo después de conversar, en tríos, sobre el significado de cada texto. Reproducimos el trabajo oral suscitado luego de leer el poema anónimo “Gato suertudo”:

Gato Suertudo

*Estaba el señor don gato
sentadito en su tejado,
miarramiaumiau, miau, miau,
sentadito en su tejado,
cuando tuvo la noticia
que habría de ser casado
con una gatita blanca
que andaba por los tejados.*

*El gato de la alegría
cayó del tejado abajo.
Se rompió siete costillas
y la puntita del rabo.
Pero al oler la sardinas
estaba recuperado.*

*¡Qué suerte la del gato
pues tiene 7 vidas
y cuerda para rato!*

Luego de la lectura y de conversar sobre el significado de la poesía, se produjo la siguiente discusión:

Registro de clase

Lionel: *–Para mí que lo van a entender los de 5.*

Esteban: *–Para mí que no van a entender lo de la cuerda que nos explicó la seño.*

Lionel: *–Y se lo explicamos nosotros como hizo la seño.*

Julián: *–¿Y lo de las costillas rotas, ¿no se pondrán a llorar?*

Lionel: *–No, porque es gracioso. Aparte, no es de verdad.*

Julián: *–Ah, y se la dibujamos entonces esa parte con todas las costillas por el piso del gato.*

Lo que los chicos revelan en este diálogo no es solamente que han entendido el texto, sino también que están instalados en un nivel de análisis más profundo, pues se preguntan por lo que serán capaces de entender los alumnos más pequeños.

En este fragmento se puede ver que han hecho el pacto que requiere la lectura ficcional, que es el “como si”, el “hagamos de cuenta de que”. Se hace evidente cuando Lionel dice que “no es de verdad”.

Un libro lleva a otro: itinerarios de lectura

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. Y en muchas ocasiones es interesante ver que los chicos –incluso los de corta edad– piden leer más textos de algún autor si los introducimos, de a poco, en su obra. Estos recorridos de un texto a otro pueden organizarse a partir de itinerarios de lectura que seleccionen materiales según distintos criterios. A continuación, proponemos dos itinerarios de lectura para 2º año/grado del Nivel Primario de la EGB.

El famoso número 3

¿Por qué siempre son tres los deseos que hay que pedir? ¡Cuántas son las familias literarias que constan de tres hermanos! El número 3 convoca gran cantidad de cuentos, tanto tradicionales como modernos. En algunos casos, se trata de nuevas versiones que adaptan antiguas historias a contextos más contemporáneos. En otros, simplemente de la permanencia de un tema sobre el que siempre se vuelve.

Cuando el 3 se une a la palabra “deseos”, aparece una serie de historias en las que se repiten algunas situaciones o personajes. A partir de esas similitudes, esos cuentos pueden compararse para comentar sus distintos modos de resolución, las diferentes actitudes de los personajes, las variaciones que cada nueva historia introduce.

Quizás una de las historias más antiguas sea, precisamente, “Los tres deseos”, relato tradicional del que circulan numerosas versiones. Bruno Bettelheim resume en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* la historia de la siguiente manera.

En su forma más sencilla, un extraño o un animal ofrecen algunos deseos, normalmente tres, a un hombre o a una mujer como recompensa por una buena acción. En “Los tres deseos” se concede esta gracia a un hombre que no se para a reflexionar sobre el don que ha recibido. Al llegar a casa, su esposa se presenta con la cena de siempre, en base a sopa. “Sopa otra vez, me gustaría comer un postre para variar”, dice él, y el postre

aparece inmediatamente. Al preguntarle su mujer cómo ha podido suceder una cosa así, él le explica su aventura. Furiosa porque su marido ha malgastado un deseo en una cosa tan poco importante, exclama: “¡Merecerías que te tirara el postre por la cabeza!”, deseo que se cumple rápidamente. “¡Dos deseos desperdiciados! Ojalá que desapareciera este postre de una vez!”, dice el hombre. Y así se perdieron los tres deseos.

A pesar de las consecuencias que pueden tener los malos deseos, el autor subraya la importancia de estos cuentos, pues vienen a constatar que las cosas se arreglan de nuevo, con buena voluntad y gran esfuerzo.

Entre las versiones que circulan, se encuentra el relato de los hermanos Grimm “El pescador y su mujer”. En este caso, un pez a quien el pescador le ha salvado la vida es quien concede los deseos. En una versión más moderna y que dialoga con el relato anterior, Graciela Montes escribe “Historia de un Ramón, un salmón y tres deseos”, donde el personaje con el poder suficiente para otorgar los dones es nada menos que un salmón que aparece por la canilla de la pileta del baño.

Si se comparan las situaciones narradas en cada cuento, podría decirse que los tres deseos se convierten siempre en tres oportunidades que se le otorgan al protagonista de la historia. En general, el primer deseo sale mal o tiene consecuencias nefastas para el personaje (Ramón, por ejemplo, después de expresar y satisfacer su deseo de volar, se encuentra con que, al igual que las palomas, está a punto de poner un huevo). El segundo deseo, entonces, viene a reparar la situación provocada por el primero; y el tercero, en ocasiones, se usa para desembarazarse del genial personaje que, hasta ese momento, solo había aparecido para favorecer al protagonista.

Una actividad posible es mantener pequeñas conversaciones para comparar en cada historia las características del personaje que concede los deseos (a veces, ofrece sus dones con agradecimiento y humildad; otras, se presenta de

manera arrogante y como alguien que, literalmente, ha venido a “hacer un favor”), como también los tipos de relación que entabla con el protagonista (que puede admirarlo y necesitar su ayuda, o ni siquiera soportarlo, no saber cómo hacer para sacárselo de encima).

En el caso de las historias que presentan a tres hermanos también hay situaciones narrativas que se reiteran: todos se ven sujetos a superar una prueba similar (por lo general, propuesta por el padre o bien desencadenada a partir de su muerte). Dos de ellos siempre fracasan y es el tercero (y el menor) quien sorte el obstáculo presentado y repara la situación inicial. También en estos casos es posible notar la presentación de una serie de oportunidades necesarias para resolver una situación, de las cuales siempre “la tercera es la vencida”.

En “El gato con botas” (recopilado por Charles Perrault y del que circulan varias versiones), por ejemplo, a la muerte del padre, los tres hermanos se reúnen para distribuir entre ellos la herencia. El menor, a quien el padre sólo le ha dejado un gato, es el que se verá recompensado más adelante, gracias a esa herencia. En “La mesa, el burro y el bastón” la situación inicial es diferente: los tres hermanos son expulsados de la casa paterna; cada uno aprende un oficio y obtiene un bien a cambio (el mayor, la mesa; el segundo, el burro; el tercero, el bastón). Pero si bien los dos primeros resultan engañados, el tercero repara el daño y devela a su padre cómo han sucedido exactamente las cosas. Citamos algunos textos relacionados con el tema del número 3:

- Jacob y Wilhelm Grimm, “El pescador y su mujer”, “Los tres hijos vagos del rey”, “Los tres ancianos del bosque” (hay varias versiones), “La mesa, el burro y el bastón” en: *Pajaritos en Bandadas. Cuentos de todo el mundo*, Buenos Aires, Colihue, 2001.
- Graciela Montes, “Historia de un Ramón, un salmón y tres deseos”, en: *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, Buenos Aires, Colihue, 2004.
- Sara Zapata, “Puc y los tres deseos”, en: *Cuentos de pan y manteca*, Buenos Aires, Colihue, 2004.

Repetidos o encadenados

Es sabido que la repetición y también la retahíla son estrategias narrativas que aparecen en numerosos relatos y cuentos (tradicionales o de autor). Se trata de historias en las que algunos acontecimientos vuelven a suceder varias veces, con ligeras variantes, pero manteniendo algunos rasgos. También pueden repetirse ciertas frases o breves latiguillos que permiten que el lector los reconozca con facilidad e, incluso, pueda anticiparlos. Los chicos –y también los adultos–

están habituados a este tipo de estructuras narrativas, que generan en el lector el placer de la repetición a la vez que la curiosidad y la expectativa por conocer la continuación de la historia.

Los itinerarios de lectura que pueden organizarse basándose en este tipo de relatos son innumerables: cuentos tradicionales, leyendas, y cuentos contemporáneos. Existen muchos relatos en los que el protagonista de la historia parte a buscar algo que le falta o que ha perdido, algo que necesita o que otro le ha encomendado buscar. Durante la búsqueda, que suele ser larga y llena de obstáculos, aparecen distintos personajes que mantienen con el protagonista diálogos casi idénticos cada vez, que los chicos pueden recordar con facilidad e, incluso, que pueden utilizar en consignas de escritura.

Veamos un texto como ejemplo. Se trata de "Cuento con canto" de L. Hughes.



Cuento con canto

Cuando aquella mañana de primavera don Topo pasó por debajo del álamo sintió que una gota le mojaba la cabeza.

–¡Llueve! ¡Qué raro! Si me pareció que había sol –dijo.

Miró el cielo y lo vio sin una nube. Frunció la nariz y cuando iba a empezar a protestar oyó una vocecita que desde el árbol le decía:

–Lo siento, don Topo, se me escapó una lágrima, no la pude contener.

Don Topo miró hacia arriba y, aunque no vio a nadie, preguntó:

–¿Quién sos? ¿Por qué estás tan triste si es primavera?

–Soy Calandria; lloro justamente porque es primavera y yo no tengo canto; lo he perdido y no lo puedo encontrar.

Y otra lágrima mojó a don Topo, esta vez en la nariz.

–Yo te ayudaré a buscarlo. Decime, ¿cómo era tu canto? –dijo conmovido don Topo.

–Variado, a veces dulce, a veces más fuerte, pero siempre alegre, muy alegre.

Don Topo, sin perder un momento, se puso a revisar el pasto. Allí lo encontró doña Vizcacha que, tan servicial como siempre, le preguntó:

–¿Qué busca, don Topo? ¿Ha perdido algo?

–Yo no. Calandria ha perdido el canto; y ahora que lo pienso, seguro que usted se lo ha llevado a su cueva, como hace con todas las cosas –dijo enojado don Topo. Azul de vergüenza doña Vizcacha respondió:

–A lo mejor, sin darme cuenta, puede ser. Voy a ver y, si lo encuentro, se lo traigo enseguida. Dígame cómo es.

–Variado, a veces dulce, a veces fuerte, pero siempre alegre, muy alegre.

Trotando, trotando, doña Vizcacha llegó a su cueva. Allí había de todo: ramas, piedras de variadas formas y colores, vidrios, yuyos y un montón de cosas más, pero por ninguna parte aparecía el canto de Calandria.

Cuando ya salía oyó algo, paró la oreja y dijo:

–Ese canto es alegre y fuerte, seguro que es el que busco.

Diciendo y haciendo puso su mano sobre el canto.

–¡Eh! ¿Qué hace, doña Vizcacha? ¿Me quiere asfixiar?

–¡Oh! Perdone, don Grillo, lo confundí. Busco el canto de Calandria.

–Canto de Calandria, canto de Calandria –dijo don Grillo mientras se rascaba la cabeza y ponía cara de pensar.

–Sí, sí. ¿Acaso usted lo ha visto?

–Creo que en el arroyo hay un canto como el que busca –le indicó don Grillo.

–Muchas gracias, voy allá a buscarlo.

Trotando, trotando, doña Vizcacha llegó al arroyo. Escuchó un rato y pensó:

“Este canto es dulce y alegre, probemos”. Se acercó a la orilla, quiso atraparlo, pero el agua se le escapó de las manos. Probó una y diez veces hasta que, por fin, el arroyo le preguntó:

–¿Qué hace, doña Vizcacha? ¿Se está lavando las manos?

–¡Oh, no! Lo que pasa es que Calandria perdió su canto y creí que podía ser este.

–No, señora, este canto es mío, bien mío, tiene música de montaña, de selva y de campo; lo traigo desde muy lejos y desde mucho antes de que usted naciera.

–Lo siento, no quise ofenderlo –dijo afligida doña Vizcacha.

–No se preocupe, le aconsejo que vaya al monte, ahí oí un canto como el que usted busca –le recomendó el arroyo.

–Muchas gracias, voy allá a buscarlo.

Trotando, trotando, doña Vizcacha llegó al monte. Entre los eucaliptus, acacias y paraísos, oyó un canto parecido a un silbo.

–Debe ser este, es fuerte y alegre –dijo en voz alta.

De un manotazo intentó tomarlo, pero solo logró arrancar unas hojas.

–¡Eh! ¿Qué hace, doña Vizcacha? ¿Me quiere destrozar? –preguntó un eucaliptus.

–Perdone, Calandria perdió el canto y creí que estaba aquí, entre sus ramas –se disculpó.

–No señora, este canto es nuestro, de los árboles y el viento. Lo tenemos desde siempre, y ahora que es primavera está cargado de perfume, ¿o acaso usted no lo siente?

–Sí, tiene razón –contesto doña Vizcacha.

–Le aconsejo que vaya al charco grande; allí hay toda clase de cantos y, seguramente, está el que busca.

–Gracias, voy allá a buscarlo.

Trotando, trotando, doña Vizcacha llegó al charco grande.

–¡Cuántos cantos hay aquí! –exclamó.

El charco era una orquesta que no dejaba un instante de tocar.

–Aquí está –dijo mientras procuraba atrapar uno que, muy ágil y resbaladizo, se le escapó.

–¡Eh! ¿Qué hace, doña Vizcacha? –preguntó asustada una ranita.

–Perdoname, no te quise lastimar. Lo que pasa es que Calandria perdió el canto y lo estoy buscando.

–Le aseguro que en este charco no está, acá todos los cantos tienen dueño

–le aclaró Ranita mientras se sacaba el barro que se le había pegado a su traje verde.

–Me parecía, me parecía; aquí no escucho ningún canto dulce –dijo doña Vizcacha.

–No serán dulces, pero son alegres –respondió ofendida Ranita y se zambulló en el agua.

Cansada y sin esperanzas, doña Vizcacha se alejó del charco. Vio que el sol empezaba a perder fuerzas; el día estaba por terminar.

Se sentó en una piedra y se dijo:

–Me doy por vencida. Lo que más siento es que don Topo va a creer que yo robé el canto y no me va a saludar.

Estaba con esos pensamientos cuando lo oyó; dulce al principio, fuerte después, pero siempre alegre, muy alegre.

Miró hacia el pino y descubrió un pájaro muy parecido a Calandria.

–¿Qué hace ahí con ese canto, jovencito? –le preguntó.
–Busco novia –le contestó lo más campante el pájaro.
–Busca novia. ¡Cómo no se me ocurrió antes! ¡Qué tonta he sido! –exclamó doña Vizcacha mientras se golpeaba la frente con el puño.
Y sin más le pidió al ave que la siguiera.
Trotando, trotando, doña Vizcacha llegó hasta el álamo justo cuando el sol se apagaba, los colores del campo se empezaban a desvanecer y don Topo se sentaba, cansado de buscar.
Detrás de ella, volando, venía el pájaro.
Calandria lo miró, enseguida bajó los ojos. Él se le acercó, dio varias vueltas alrededor del árbol, luego se paró en una rama cercana y entonó una canción de enamorado.
De pronto Calandria abrió las alas y le respondió con un canto dulce y lleno de alegría.
Doña Vizcacha los dejó. Cuando pasó junto a don Topo, este le preguntó asombrado:
–¿Dónde encontró el canto?
–Lo traje la primavera –le respondió mientras sonreía con picardía.
Y, trotando, trotando, volvió a la cueva cuando empezaban a salir las primeras estrellas.

L. Hughes, en: Una fila de cuentos, Buenos Aires, Colihue, 1994

En este cuento, a Calandria se le ha perdido su canto y don Topo y doña Vizcacha se ofrecen a buscarlo. En sus caminos, otros sonidos se presentarán y los confundirán el canto del grillo, el sonido del agua del arroyo, el silbido de los eucaliptos y las acacias, los charcos que suenan como si se tratara de una orquesta. Cada uno los guiará en la búsqueda siguiente (el grillo recomendará visitar el arroyo, el arroyo sugerirá recorrer el monte, pero el canto sólo aparecerá con un nuevo pájaro). La reiteración de la búsqueda y el diálogo similar tienen aquí lugar, por medio de un nuevo personaje: un ayudante que se ofrece a colaborar. Se trata de un relato que permite abrir otros temas que pueden explorarse a partir de textos de otros géneros: los sonidos de las cosas, los sonidos de los animales y los de la naturaleza, e incluso los sonidos de las palabras. Además, puede sugerirse la invención tanto oral como escrita de nuevas situaciones o escenas que se agreguen a la serie: *¿qué otro sonido puede encontrar doña Vizcacha?*

En otros cuentos, es posible encontrar una serie de acontecimientos *encadenados*, organizados en una secuencia narrativa que, generalmente, regresa al inicio. Tal es el caso de “Cuento que cuento”, de Laura Devetach (1994). Se trata

de una historia en la que tía Sidonia encuentra un grano de maíz y lo guarda para sembrarlo más tarde. Un gallo lo encuentra y lo guarda para regalárselo a una gallina, pero una vaca lo encuentra y lo guarda para colgarlo de su cencerro, y así pasa por las manos de un gorrión y de un ratón, hasta que tía Sidonia vuelve a encontrarlo. En este caso, el encadenamiento se basa en la reiteración de la secuencia encontrar/guardar: cada personaje encuentra y guarda; pero otro personaje encuentra y guarda; pero otro personaje... hasta volver al principio. El disfrute de estos encadenamientos en los que el recorrido se realiza de manera lúdica se basa tanto en la reiteración de la escena como en el reconocimiento de su estructura circular, donde todo siempre vuelve a comenzar.

Leer juntos para hacer

Cuando necesitamos saber o recordar cómo usar un nuevo aparato, cómo son las reglas de un juego desconocido, cómo armar un mueble cuyas partes vienen separadas, los pasos y los ingredientes para hacer un postre y tantas otras cosas, recurrimos a textos escritos. Manuales de instrucciones, de armado o uso, reglas de juego, reglamentos, recetas de cocina son **textos instructivos o instruccionales**, porque dan o conocen cómo se hace algo. Estos textos surgen en un momento histórico determinado y su forma también varía a lo largo del tiempo y de las culturas. Por ejemplo, actualmente, el sostenido avance tecnológico requiere que los nuevos artefactos y sistemas se acompañen de textos escritos que permitan darles los usos más apropiados y completos.

También sembrar, cultivar plantas, fabricar un títere, armar un herbario o un terrario, o aprender un truco de magia son actividades que requieren de instrucciones orales o escritas.

Aprender a leer un instructivo implica reconocer su tema (que la mayoría de las veces coincide con el título) y las partes del texto: la lista de materiales y los pasos que deben llevarse adelante para lograr el objetivo. Dado que este contenido forma parte del Eje "Lectura", se trata no solo de que los chicos hagan el truco de magia, jueguen el juego, armen el herbario, sino de que lo puedan hacer a partir de la comprensión del instructivo. La lectura colectiva, entonces, tiene como propósito que los alumnos diferencien las partes del texto, lean las palabras de la lista, comprendan cuáles son las acciones y reparen en el orden en que deben realizarse, ayudándose con las ilustraciones que generalmente acompañan los pasos sucesivos.

El truco de las cajitas



Material

- 3 cajitas de fósforos pequeñas vacías
- 1 cajita de fósforos pequeña llena de fósforos
- 1 banda elástica

Preparación

- Colocar las cajitas vacías sobre la mesa
- Sujetar con la banda elástica la cajita de fósforos llena a la muñeca derecha. Cubrirla con la manga de la ropa.

El truco

- 1) Tomar de encima de la mesa con la mano derecha (que tiene sujeta la cajita llena) una cajita y moverla. Los espectadores creerán que esa cajita que ven es la que tiene los fósforos.
- 2) Con la mano izquierda, cambiar de lugar varias veces las cajitas.
- 3) Pedirle a un espectador que diga dónde está la cajita llena.
- 4) Tomarla con la mano izquierda, dársela al espectador y pedirle que la abra. Estará vacía.



Para acceder al contenido de este instructivo se puede comenzar leyendo entre todos el texto completo. Luego, hay que llamar la atención sobre la estructura del texto, para permitirles a los chicos pensar acerca de ella. ¿En qué parte se enumera lo que tenemos que conseguir para hacer el truco? ¿Dónde dice cómo se hace el truco? A partir de estas y otras preguntas, se pueden releer el título y los subtítulos, y conversar sobre ellos. Por ejemplo, acerca de qué significa “Preparación” o de por qué el título “Materiales” figura en primer lugar, etcétera.

Evidentemente, la zona más compleja del texto es la que lleva por título “El truco”, dado que los chicos necesitan imaginarse toda la escena para comprenderla. En este caso, una vía posible es que lleven a cabo las acciones en el aula, con los materiales. Así, mientras van leyendo parte por parte, van realizando lo que se indica en el instructivo, sin ninguna explicación extra, para probar en “el hacer” si van entendiendo todo lo que está escrito.

Luego, los niños pueden proponer variantes (por ejemplo, cambiar los materiales, agregar otros, modificar el papel del espectador, etc.), escribir la propuesta (en forma grupal o colectiva) y ponerla a prueba realizándola frente a espectadores. Si el truco funciona, todos contentos; si falla, vale la pena razonar entre todos sobre las causas del fracaso para hacer alguna modificación o para pensar nuevas alternativas.

Comprender consignas

En la vida escolar, el género instruccional más frecuente es la consigna (oral o escrita). Como todo docente sabe, las consignas ocupan un lugar importante en la organización de las actividades del aula y de las tareas para la casa, y muchas veces generan dudas en el momento en que los chicos intentan resolverlas. En principio, es fundamental que el maestro las analice para prever las dificultades que pueden presentar. Veamos un ejemplo de consigna que puede generar algunos problemas.

Ordená las palabras: la última sílaba de cada palabra debe ser la primera de la siguiente.

ARRIBA - DAMAS - TACO - BATA - COCINA - BOTELLA - NADA

En este caso, para comprender lo que tienen que hacer, los chicos necesitan, por un lado, dominar el concepto “sílabas” y saber separar en sílabas. Pero también deben tener una idea de los pasos a seguir (por ejemplo, primero leer todas las palabras, separarlas en sílabas para identificar cuál es la primera y cuál es la

última de cada palabra) y de los mejores modos de resolverla (ir tachando las palabras que ya usaron, encerrar la primera y la última sílaba para verlas mejor). Además, en la consigna no está claro si los chicos simplemente tienen que “decir” las palabras o también escribirlas.

Enseñar a los chicos a entender una consigna no significa decirles lo que tienen que hacer, sino ayudarlos a distinguir lo que entienden de lo que no entienden, y a formular preguntas que superen el clásico “¿Qué tengo que hacer?”.

Por último, es importante que cuando los alumnos llevan tareas para realizar solos en sus casas, el docente se asegure previamente, en el aula, de que han comprendido lo que tienen que hacer. Cuando los chicos no resuelven una consigna del modo en que el maestro espera, vale la pena reflexionar acerca de las causas de esos “errores”, ya que muchas veces la dificultad está en el modo en que la consigna está enunciada.

Hincarle el diente a las palabras. Los chicos leen solos

No creo que haya ninguna escena que enseñe más acerca de la lectura que la escena inaugural, cuando perturbados, inquietos y audaces, aprendíamos a hincarle el diente a las letras. Era una escena dramática y escueta, con solo dos personajes: ahí la palabra escrita, la palabra cifrada –rara, difícil, dura, verdadero acertijo, baluarte a conquistar– y, aquí, nosotros, con nuestro deseo de penetrar el misterio. Reconocíamos una letra, otra más, una tercera, algunas se nos escurrían, otras nos traicionaban; pegábamos un salto,

arriesgábamos una hipótesis, y tal vez dábamos en el blanco... O no, fallábamos y nuestra construcción precaria se desmoronaba y entonces había que volver a empezar, tanteando, avanzando por la cuerda floja. Nunca más consistente, más corporal que entonces la palabra, cuando debíamos aprender a deletrearla. Apresar, morder su significado era el gran desafío. Leer no era fácil en esos tiempos, leer era una empresa ardua y arriesgada.

Graciela Montes,

La frontera indómita, 1999

En este fragmento, la escritora Graciela Montes realiza una memoriosa descripción de esas primeras escenas de lectura en las que intentamos “hincarle el diente a una palabra”. Quienes “leen de corrido” no necesitan, sin embargo, detenerse en cada letra, porque reconocen de manera global cada palabra como un todo, a partir de su silueta y de sus rasgos visuales característicos. Mientras leen, usan ese conocimiento para anticipar lo que sigue y para atravesar sin dificultad

la materialidad gráfica y concentrarse directamente en el significado. Sin embargo, cuando se topan con una palabra nueva o poco habitual, el ritmo de lectura disminuye, porque necesitan leerla con más detenimiento.

Cuando los chicos empiezan a leer, primero siguen pistas visuales sobresalientes; así, son capaces de leer los nombres de las marcas que conocen, su nombre y otras palabras que han visto en numerosas ocasiones. Cuando descubren el principio alfabético, empiezan a poder leer todas las palabras, porque establecen relaciones entre las letras y los sonidos. Lentamente, recorren la palabra de izquierda a derecha y establecen cuáles son los sonidos que corresponden a las letras que ven y logran una síntesis, es decir, leen la palabra completa. Recién ahí pueden acceder al significado. Esta estrategia es muy lenta y retarda el reconocimiento de la palabra.

A medida que van leyendo más y más (y también al escribir más), ya no necesitan ir por partes, sino que son capaces de reconocer las palabras al golpe de vista, por las pistas que dan los patrones ortográficos. Así, pueden leer más rápido y mejor. Cuanto más familiares sean las palabras, más rápido se accede a esa vía de lectura. De ahí también la importancia de que los chicos lean ellos mismos mucho y variado.

Como se ha señalado ininidad de veces, “a leer se aprende leyendo”, y los apartados anteriores de este Eje presuponen que cuando los chicos escuchan lecturas también están leyendo, si bien no gestionan la totalidad del proceso. No obstante, si pretendemos que logren mayor autonomía, deben participar de otras situaciones en las que puedan asumir otras responsabilidades sobre el acto de leer. De esa manera, este núcleo de aprendizajes apunta a que los alumnos puedan leer en forma autónoma palabras y oraciones. Para eso se pueden utilizar diversos materiales como, por ejemplo, las tarjetas destinadas a la lectura de palabras incluidas en el recurso didáctico *Trengania* (ya citado).

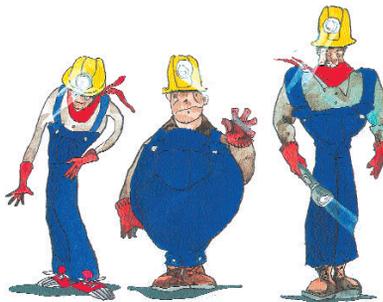
Hace mucho tiempo, los habitantes de **San Antonio de las Vaquitas** se vestían así...



- capa con lunares
- sombrero en punta rojo
- vestido a rayas marrones y azules
- collares amarillos
- sandalias

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Trenganía, 2001

Los mineros de **Roqedal** usan...



- casco amarillo con linterna
- borceguíes
- mameluco azul
- pañuelo al cuello
- guantes

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Trenganía, 2001

Las damas de **Salsadero** usan...



- pollera a lunares
- delantal blanco
- blusa de manga corta
- moño al cuello
- pañuelo en la cabeza

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Trenganía, 2001

Los caballeros de **Salsadero** usan...



- pantalón con rayas diagonales
- camisa de manga larga
- chaleco marrón
- boina
- moño rayado

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Trenganía, 2001

Como ya se ha señalado en el *Cuaderno* de 1^{er} año/grado, las rutinas del aula son una oportunidad para que cobre sentido la lectura de palabras: al leer las etiquetas de los cuadernos para repartirlos, al releer una y otra vez los carteles, al tomar lista, los chicos están leyendo y aprendiendo sobre la escritura.²

Más allá de las rutinas del aula, también existen actividades lúdicas que tienen como propósito colaborar en el desarrollo de la lectura al golpe de vista. Se trata de actividades que pueden ser planteadas a modo de juego, porque los chicos suelen aceptar los desafíos: en este caso, resolverlas lo más rápido posible (compitiendo con otros o consigo mismos). De más está decir que las palabras que se seleccionen para este tipo de tareas deberían estar asociadas con los textos leídos y/o con los campos semánticos de palabras que sean utilizadas con alta frecuencia en las tareas de escritura. A continuación, proponemos algunos ejemplos.³

Buscar...

- *la palabra más larga:*

RINOCERONTE - ELEFANTE - ZORRINO - MURCIÉLAGO - AVESTRUZ - CANGREJO

- *la palabra más corta:*

TIGRE - JIRAFÁ - LEÓN - ÑU - PUMA - CAMELLO - ZORRO - COCODRILO

- *las palabras que empiezan igual (con la misma letra o con la misma sílaba):*

PRIMAVERA - REBAÑO - PINAR - PASTOR - COLINA - PIMPOLLO - PRIMERO

- *las palabras que terminan igual (con la misma letra o con la misma sílaba):*

MAR - BARCO - MARINERO - CRUCERO - LANCHA - MAREMOTO - BOTE
CHALUPA - MAREJADA - CANOA - POTE - BAR

² Como ejemplo de situaciones de lectura en otras áreas, véase en el *Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 2* la actividad de lectura de etiquetas en la secuencia de salida al museo.

³ La mayoría de estas actividades están inspiradas en Alvarado, M. (1991, 1995, 1995b, 2000). Se sugiere consultar estos libros para pensar nuevas actividades.

- las palabras que tienen tilde:

HERMANO - TÍO - PADRE - ABUELO - PAPÁ - MADRE - PRIMO
TÍA - ABUELA - MAMÁ - HERMANA

- Subrayar la/s palabras que se repite/n en la/s lista/s:

VECINDARIO

CIUDAD

ESCUELA

BARRIO

BARRIO

VECINO

BARRIO

CALLE

ALMACÉN

GRANJA

CIUDAD

CANCHITA

CIUDAD

QUIOSCO

VEREDA

VECINO

BARRIO

CASA

PLAZA

BARRIO

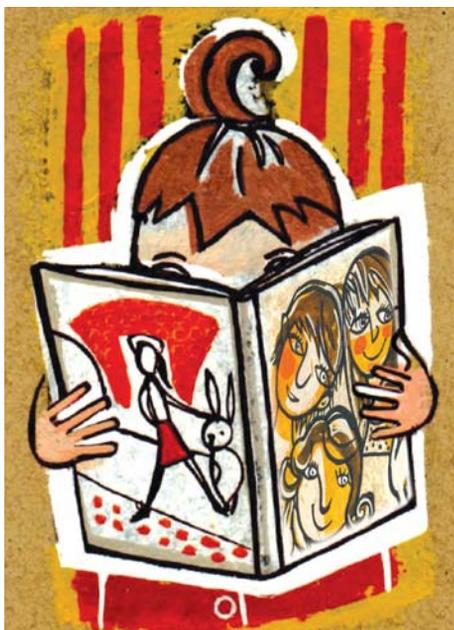
CARNICERÍA

CAFETERÍA

LIBRERÍA

CIUDAD

- Agrupar, en pilones o en pequeñas cajas, palabras escritas en tarjetas (según un criterio preestablecido) o identificar la "intrusa" de un grupo (en este caso, los chicos tienen que enunciar el criterio que "la hace diferente").



La evaluación de la lectura

Como decíamos en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, convertirse en lector es un proceso que lleva tiempo y que involucra distintos tipos de saberes: conocer que hay diferentes soportes para la lectura, entender las relaciones entre los sonidos y las letras, saber lo que es un cuento y una poesía, valorar las interpretaciones de los otros y la propia, cuidar los libros y ubicarlos en su lugar luego de leerlos, manejarse con cierta soltura en la biblioteca, entre otros. También implica expectativas. Por ejemplo: “Quiero poder leer solo y sé que puedo aprender”. Por tanto, es evidente que evaluar sólo los desempeños referidos a la lectura de palabras no es evaluar a los alumnos como lectores.

Estos saberes (junto con otros) y estas expectativas forman parte de la alfabetización, por lo que es necesario considerar para cada niño sus puntos de partida y sus progresos, sabiendo que hay distintos modos de desarrollo y metas que alcanzar en el ciclo.

nap La escritura asidua de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) en forma autónoma o en colaboración con el docente (discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones).

La escritura autónoma de palabras y oraciones que conformen textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.

La participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

ESCRITURA

Escritura

Nadie puede escribir sin tomar partido apasionadamente respecto de lo que marcha y no marcha en el mundo.

Roland Barthes, Ensayos críticos, 2003¹

Los saberes que se ponen en juego

Los chicos y las chicas de 2º año/grado ya han tomado contacto sistemático con la escritura. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos, dados la complejidad de este aprendizaje, los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.

Puede suceder que algunos niños todavía omitan algunas letras, que no se planteen la duda ortográfica, que segmenten las palabras de modo no convencional. Hay chicos que están tan interesados en expresar lo que quieren decir que se “lanzan” a escribir, a veces descuidando las formas gráficas. Otros, atentos a la letra y a no cometer errores, se demoran y a veces abandonan la tarea por la mitad o la dan por terminada antes de tiempo. En esta etapa, el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo; por eso sigue siendo importante que el docente colabore escribiendo con ellos o por ellos, proponiéndoles formas de seguir adelante, alentándolos a decir más.

¹ Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la “Bibliografía”, al final de este *Cuaderno*.

Propuestas para la enseñanza

Para que los chicos aprendan y se interesen por escribir, es necesario que las situaciones de escritura sean no solo frecuentes y variadas sino, sobre todo, que tengan sentido para ellos. Escribir no es un mero ejercicio: es un desafío que estimula la invención, que incita a hacerse preguntas, que provoca el deseo de compartir con otros lo que se escribió (con los compañeros, con el maestro, con la familia, con los amigos), que alienta a leer otros textos.

A continuación, se desarrollarán distintas propuestas relativas a la escritura de textos –en colaboración con el docente y en forma autónoma–, a la escritura de palabras y oraciones en contexto, y a la participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

El maestro escribe y los chicos también

Como se ha señalado más arriba, los niños que comienzan 2º año/grado aún no tienen un dominio completo sobre la escritura. Por eso, es conveniente que el docente reanude la práctica de la escritura colectiva, tal como se describe en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, en situaciones en las que escribe con los alumnos y asume varias subtareas durante el proceso, en la medida en que los chicos no están en condiciones de llevar a cabo solos y simultáneamente todas ellas. Luego de discutir y acordar con los alumnos el propósito y las ideas sobre el texto, el maestro va escribiendo en el pizarrón o en un afiche. También puede proponerles que sean ellos quienes pasen a escribir palabras, oraciones o fragmentos del texto a la vista de todos. Incluso, puede ser que delegue la tarea completa de copiar lo que los otros dicen a uno o dos de los chicos cada vez que se escribe un texto colectivo (si bien el maestro es un mediador entre las propuestas del grupo y el que escribe).

Tal como se propuso en el *Cuaderno* para 1º año/grado mencionado antes, durante la escritura en el pizarrón, el maestro interviene con el objeto de comentar y plantear cuestiones tales como la organización de la información (por ejemplo, al escribir una descripción: *Pensemos juntos, ¿cómo es la casa? Empecemos de afuera para adentro*), el uso de mayúsculas (durante la escritura de cualquier texto: *Muy bien. Pusiste mayúscula, ¿por qué?*), el uso del punto al terminar una frase (*Acá se acaba la oración. Entonces, ¿no te parece que falta algo?*), el uso del vocabulario (*Dijimos que la casa es linda, ¿cómo lo podemos decir de otra forma? Porque la palabra “linda” es demasiado común, me parece; y, además, no dice mucho*). De estas maneras,



se realiza una reflexión conjunta sobre distintos aspectos y se logra que los chicos vean que los textos se modifican, también, a medida que se escribe. En estas situaciones, el maestro puede ceder a algunos chicos la escritura de algunas palabras o frases, o incluso del texto completo.

En la revisión, el maestro o algún chico releen el texto en voz alta, para discutir y llegar a acuerdos acerca de si vale la pena introducir cambios: ampliar una parte (por ejemplo, incorporar una descripción, adjetivos, un diálogo), eliminar algo (por ejemplo, nombres de personajes que se repiten, frases que no aportan demasiado a lo que se cuenta), reordenar oraciones, cambiar de lugar (por ejemplo, poner al principio del texto algo que se les ocurrió al final).

Si, por ejemplo, fuera necesario eliminar el nombre de algún personaje que se repite demasiado, el maestro puede releer lo que se acaba de escribir, poniendo énfasis en la repetición, tal como sucede en el siguiente registro, donde se releen con los chicos el borrador de un texto que están escribiendo entre todos:

Registro de clase

Maestra (Lee.): –“Yamila iba caminando por la calle. Yamila vio un perro que le dio miedo. Yamila salió corriendo”. ¿Cómo les suena?

Camila: –Siempre lo mismo, siempre lo mismo.

Maestra: –Es verdad, se repite demasiado “Yamila”, “Yamila”. ¿Qué hacemos? ¿Lo sacamos?

Probemos... (lee) “Salió caminando

por la calle. Vio un perro que le dio miedo. salió corriendo”. ¿Igual se entiende? Mmm, en algún lugar tiene que decir “Yamila”, ¿no? Probemos a ver dónde tiene que ir.

Juan: –“Yamila iba caminando por la calle. Vio un perro que le dio miedo. Salió corriendo”.

Maestra: –¿Qué les parece ahora?

El ejemplo visto permite advertir cómo se avanza sobre la reescritura de las oraciones. A continuación, la maestra relee las que quedaron al final de la intervención anterior, utilizando tonos para enfatizar los verbos y exagerando un poco, para que los chicos vean que pueden utilizar más de un verbo en cada oración.

Registro de clase

Maestra: –*“Yamila iba caminando por la calle. Vio un perro que le dio miedo. salió corriendo”. Suena muy cortado. ¿Podemos juntar dos*

oraciones en una? ¿Cuáles? Vamos a releer... Y sí, podemos unir la última oración con la anterior: “Vio un perro que le dio miedo y salió corriendo”.

Finalmente, y según el objetivo del texto (armar una antología, escribir una carta a algún familiar, por ejemplo), los chicos pueden copiar la versión final en sus cuadernos.

La práctica de la copia forma parte de la historia misma de la escritura; de hecho, antes de la invención de la imprenta, era el único medio para disponer de nuevos ejemplares de un mismo libro. Esta práctica pervive actualmente: copiamos lo que queremos conservar para leerlo una y otra vez o para “regalarle” a otros aquello que nos ha conmovido (poesías, graffitis callejeros, frases que nos sedujeron); se trata de un modo de atesorar ideas y formas de decirlas.

La copia, conviene recordar, es una práctica muy extendida en las escuelas, aunque muchas veces sin el sentido con el que se la utiliza socialmente: conservar un escrito de algo que se leyó. En la escuela, a menudo, la copia ha sido una práctica despojada de estos sentidos, lo que la ha convertido habitualmente en una actividad disciplinadora, rutinaria, cristalizada. Por eso, es un reto permanente inscribir la copia en situaciones que le den sentido en el marco de la propuesta de enseñanza; los niños deben entender qué están copiando y saber para qué lo hacen.

Cuando los chicos ya comprenden el sistema alfabético, se equivocan más al copiar. Sin embargo, estos errores son signos de progreso, porque evidencian que ya no están copiando letra por letra, sino que leen la palabra completa y la escriben solos.

En 2º año/grado, hay muchos chicos que leen frases de corrido y las escriben, y en esas escrituras a veces omiten los artículos u otras palabras que no tienen significado léxico. Frente a estos errores, realizar señalamientos con

dureza podría llevarlos a retornar a la estrategia anterior (copiar letra por letra cuando ya pueden copiar palabras, o copiar palabra por palabra cuando ya pueden leer frases y escribirlas solos). Por eso, en 2º año/grado sigue siendo importante ayudarlos a copiar, indicando las convenciones de puesta en página (márgenes y renglones) y orientando a los que suelen “perdersse” tanto en el pizarrón como en la propia hoja (por ejemplo, haciéndoles releer si se saltaron alguna palabra o un renglón, o diciéndoles que vuelvan a leer cómo está escrita la palabra en el pizarrón si hay algún error ortográfico.)² Incluso, se puede mostrar cómo trazar alguna letra con la que la mayoría tenga dificultades, por ejemplo, ciertas mayúsculas cursivas cuyo trazo es complejo.

Estas situaciones de escritura colectiva pueden alternarse con otras en las que los chicos escriban en pequeños grupos. En estos casos, es importante que tengan un tiempo para decidir quién va a desempeñar el papel de “escriba”. Es probable que, al inicio, ese papel lo asuman los chicos que se sientan más seguros. Sin embargo, todos deberían responsabilizar esa tarea alguna vez y se los debe alentar a hacerlo para que puedan ir ganando autonomía.³

¿Qué escribir?

Los textos que se escriben en 2º año/grado son diversos: narraciones de experiencias personales, cuentos inventados por los chicos, cartas, esquelas, poesías, invitaciones o tarjetas de felicitación, noticias importantes para el grupo o la escuela, historietas, comentarios sobre libros leídos,⁴ etcétera.

Varias propuestas de escritura (el diario mural, mensajería, narraciones), ya desarrolladas en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, pueden continuar trabajándose en 2º año/grado. En esos casos, lo que varía es el nivel de participación de los alumnos en la resolución de las distintas subtarefas, tal como se comentó en el apartado “El maestro escribe y los chicos también” unas páginas más atrás.

A continuación, se ofrecen nuevas propuestas, vinculadas con las presentadas en los Ejes “Comprensión y producción oral” y “Lectura”, en este mismo *Cuaderno*.⁵

² En el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de este mismo *Cuaderno* se trata específicamente la cuestión de la ortografía.

³ En el apartado “Los chicos escriben solos” en este mismo *Cuaderno*, se presentan otras propuestas, propias de 2º año/grado, para el trabajo autónomo con la escritura.

⁴ Para complementar la propuesta de escrituras a propósito de textos leídos, se sugiere revisar el Eje “Lectura”, en este mismo *Cuaderno*.

⁵ Véase también *Trengania*, op. cit., págs 11 y 37.

La palabra juega

Muchas veces, la tarea de escribir induce a reflexionar sobre las palabras y las formas de combinarlas. Una propuesta es leer en la clase el siguiente poema de Mirta Gloria Fernández cuyo título es “Sí que puedo” (2002).

Sí que puedo

*Nunca jamás podrás
morderte una oreja,
ni cantar por el ojo,
ni mirar por la nariz.
Nunca podrás secarte
el pelo dentro del agua,
ni peinarte el flequillo
con una empanada.
Nunca podrás sacarle
jugo a un ladrillo,
ni reírte por el ombligo,
ni escapar de tu sombra.
Nunca apagarás un
incendio
con tus pestañas,
ni podrás cabalgar montado
sobre una cucaracha.
Nunca podrás hacerle upa a un elefante africano
y jamás de los jamases verás a un loro con minifalda
esperando un taxi en la esquina de tu casa.*



Mirta G. Fernández, en: *Aguante el imaginario, Buenos Aires, Novelibro, 2002*

Como se ve, se trata de un texto que está jugando con el absurdo de enunciar lo imposible. La pregunta disparadora: “¿qué les llama la atención de este texto?” puede generar múltiples respuestas. Puede ser interesante llevar a los chicos a la reflexión acerca de lo que les inspiraron las palabras “siempre” y “nunca” o preguntarles por qué no se puede apagar el incendio con las pestañas, ni cabalgar en cucaracha, ni hacerle upa a un elefante. También se puede conversar acerca de la relación que hay entre el título y el poema. Luego, se propone una consigna oral sobre los “nunca” que circularon en el aula. Finalmente, cada uno hace una selección de los que se mencionaron y los escribe.

Palabras que inspiran palabras

La opción de escribir a partir de la reflexión sobre las palabras se puede generar también sobre la base de un texto que tenga marcas evidentes de que algo raro está pasando. Es imposible que los chicos no reparen en el procedimiento con el que está construido el siguiente texto de Mirta Gloria Fernández (2001).

Receta para preparar sopojos

- 2 ojos de piojos
 - 5 abrojos
 - 3 piojos
 - 4 manojos de dientes flojos
 - 22 gorgojos
-
- Mojo los dos ojos de piojos en un jarrón rojo.
 - Remojo los 3 piojos con agua de gorgojo.
 - Aflojo los 4 manojos de dientes flojos con pinches de abrojos.
 - Mezclo en el jarrón rojo los ojos de piojos, los piojos, los gorgojos, los manojos y los abrojos.
 - ¡Ojo! si no te sale, me enojo.



Mirta G. Fernández, en: El imaginario contraataca 6, Buenos Aires, Novelibro, 2001

Hay varias características de este texto que podrán destacar: a) que no existen los *sopojos*; b) que los ingredientes son desagradables; c) que, por ende, se trata de una ficción (esto es lo primero que advertirán), y d) que todas las palabras que se refieren a ingredientes terminan en “ojos” (menos “dientes”), es decir que riman. Si bien es cierto que los chicos saben desde el principio que se trata de una ficción, lo interesante del caso es hacerlos reflexionar sobre los procedimientos que se ponen en juego para generar el efecto de esa ficción, o sea la risa. A partir de todas estas conclusiones, se les puede proponer que escriban sus propias recetas, que pueden incluir palabras que rimen.

La repetición como recurso

Los textos como el siguiente, “AAAAAAAAAA” también de Mirta Gloria Fernández (2001), inducen a los chicos a tomar conciencia del fonema, no sólo por la *a*, en este caso, sino también por la proliferación de rimas y el tipo de ritmo, otro

motivo que se repite. Por lo general, los chicos juegan con estos textos, los repiten, los memorizan y hasta es posible que les agreguen otras palabras. Por eso, lo que proponemos es que continúen escribiendo el texto o que inventen otros con otras letras, o el mismo con otras vocales.

AAAAA

*Cada mañana
la pava daba la lata
a la cabra:
¿tanta charada?*

*Hablaba,
cantaba,
danzaba la pava,
Jamás paraba.
¡Hasta ladraba!*

*Cada mañana
la pava bramaba
acalabrada,
jamás callaba.
¡Ya basta, pava!*

Mirta G. Fernández, en:
El imaginario contraataca 6, op. cit.

Una ronda de cuentos mínimos

Los cuentos mínimos conforman un género ideal para proponer consignas de escritura.⁶ Luego de la lectura de uno de estos cuentos, el maestro invita a los chicos a inventar y escribir otro “donde se juegue el mismo juego”. Así, se les puede proponer que escriban: un cuento lloroso, un cuento granizado, un cuento perdido, etc. El siguiente es un ejemplo de minicuento.

El lobo de Caperucita

*El lobo de Caperucita
fue a visitar a la abuelita
le pidió mil perdones
y le regaló bombones.
La abuelita comió, comió y comió
pero no lo perdonó.*

Mirta G. Fernández, en:
El imaginario contraataca 6, op. cit.



⁶ Respecto de los cuentos mínimos, véase el Eje “Comprensión y producción oral”.

También es posible hacer la misma propuesta con “Cuento cerrado”:

Cuento cerrado

Este es un cuento cerrado:

escribe el título

y pon el candado.

Fernanda Cano, Mimeo, 2005.

Si, finalmente, se produce un cuento creado entre todos, se lo puede escribir primero en el pizarrón para luego copiarlo en los cuadernos. En otra ocasión, se les puede proponer a los chicos que lo escriban en pequeños grupos, como en secreto, de modo que cause sorpresa a los demás en el momento de leerlo.

Cuando los chicos de 2º año/grado trabajan en grupos, muchas veces les cuesta ponerse de acuerdo y empezar a trabajar. El docente, en su recorrida por el aula, va colaborando para “poner en marcha” la tarea, teniendo en cuenta que los chicos necesitan elegir quién va a poner por escrito el cuento cada vez y lograr acuerdos para que el texto recoja las voces de todos. Seguramente, al ir pasando entre los grupos, lo consultarán acerca de la elección del tema del cuento mínimo, ante lo cual conviene dejarlos probar. Es posible que los chicos muestren dudas acerca de cómo escribir alguna palabra, ante lo cual hay distintas alternativas (véase el apartado correspondiente en el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”).

Finalmente, cuando terminan de escribir el cuento, los chicos necesitan decidir quién lo va a leer en nombre del grupo. Entonces, hay que organizar una ronda de lectura para disfrutar de lo que los demás hicieron y para mostrar lo propio. En ocasiones, algunos hacen comentarios o sugieren cambiar o agregar algo. A veces no se trata de sugerencias, sino de creaciones espontáneas que surgen a partir de los textos de los otros, por ejemplo, agregando un verso más (en el mismo tono o en tono de broma).

Una cartelera de textos encadenados

Luego de leer y comentar en grupos algunos cuentos o poesías, contruidos a partir del encadenamiento de escenas o de brevísimas secuencias, los chicos pueden producir nuevos textos basados, por ejemplo, en un verbo. Así, luego de leer y comentar un poema encadenado, pueden producir en forma colectiva nuevas canciones a partir de otro verbo. Por ejemplo, “espantar”. Entonces, tal vez una señora espante a un perro, y el perro espante a un gato, y el gato espante a un ratón, y el ratón espante a la señora. Estos textos pueden inventarse en forma colectiva o grupal.

Si se trata de canciones, es necesario que las letras se inventen cantando (ya que lo inventado tiene que “entrar” en el ritmo de alguna de las canciones tradicionales elegidas) y que se ensayen una y otra vez. Seguramente a los chicos les gustará “darles la voz” a otros. Por ejemplo, a títeres que ellos mismos pueden confeccionar con retazos de telas, papeles, medias, botones, bolsitas de papel, lanas, latitas y cualquier otro material fácil de conseguir. En esos casos, la consigna será inventar y escribir un diálogo, para lo cual el docente puede introducir la convención ortográfica de las rayas y los signos de entonación (exclamación e interrogación) para volver más legible el texto resultante.

Cuando “ya están a punto”, las letras de las canciones pueden transcribirse y colgarse en una cartelera que se exhiba en el patio o en una galería, de manera que alumnos de otros años las lean, las comenten y las “retruquen”. Llevar adelante breves proyectos de esta naturaleza permite que los chicos pongan en circulación sus escritos, reciban comentarios diversos de nuevos lectores y descubran que lograron contagiar las ganas de inventar.

Además, puede sugerírseles que empleen diversos tipos o tamaños de letra para transcribir los textos, de manera que la cartelera resulte un objeto más atractivo para los lectores. Es otro modo de que aprendan la importancia de atraer la atención y captar la mirada de los que pasan.

A modo de ejemplo, transcribimos este texto encadenado de Fernanda Cano, en el que varía el tamaño de las letras.

Cuento encadenado

*Una señora espantó a su perro
para que salga de su costurero.
El perro enojado espantó
a su gato
para que vaya a pasear un rato.
El gato ofendido espantó
a su ratón
para que salga
del almohadón.
Furioso, el ratón espantó
a la señora:
¡Fuera de aquí! ¡Terminó la historia!*



Fernanda Cano, Mimeo, 2005.

Más sobre cuentos

Para desarrollar propuestas de escritura de cuentos, los itinerarios propuestos en el Eje “Lectura” ofrecen mucho material que puede funcionar como disparador de nuevas propuestas. Esas lecturas, sobre las que ya se ha conversado, ofrecen un universo de referencia, con sus escenarios y situaciones, y permiten utilizar descripciones de personajes que los chicos han conocido (o inventado) y el vocabulario que han incorporado.

Por ejemplo, para escribir en forma colectiva una nueva historia sobre el famoso número 3, el o la docente puede proponer escribir un cuento en el que el protagonista pida tres deseos. Entre todos, y teniendo en cuenta lo que han aprendido a partir de los cuentos ya leídos (véase el apartado correspondiente en el Eje “Lectura”, página 72), puede pedirles que discutan y acuerden: *¿quién será el personaje que otorgue los deseos? ¿Será un pez? ¿Y si fuera una ballena? ¿O un tiburón? ¿Cómo sería su carácter? ¿Cómo se encontraría con el protagonista? ¿En la pileta de lavar la ropa? ¿Cuáles serían los tres deseos a pedir?*

A través de preguntas de esta naturaleza, el maestro colabora y guía a los niños a pensar en la historia, en tanto registra en el pizarrón las ideas que van apareciendo. Mientras esto ocurre (o durante la revisión del texto), puede también recuperar escenas, palabras, diálogos que aparecieron en los cuentos leídos en el aula, trayendo a la memoria lo que han aprendido. Otra posibilidad es que el docente lea algunos poemas encadenados, como los que están transcritos en el Eje “Lectura” y pida a los chicos continuar la historia en forma narrativa.

También se puede proponer que, en parejas, los chicos inventen una historia basada en la repetición, que incluya un diálogo que se repita una y otra vez (como en “Cuento con canto”). El maestro puede colaborar ofreciendo un marco para la historia, por ejemplo, un determinado espacio (bosque, pueblito, escuela, barrio) en el que está por ocurrir algo peligroso (un animal temible o un personaje maléfico hará su aparición) o divertido (llega un circo, un titiritero, un mago). Un determinado personaje (un niño/a o un animal), a través de una fórmula que se repite, inicia la cadena de anuncios. En ese encadenamiento le va “pasando la posta” a otro personaje y este a otro y así sucesivamente hasta el desenlace. Finalizado este intercambio oral, los chicos pueden escribir en sus cuadernos el diálogo que se ha repetido y también inventarle un nombre al cuento creado. Al tratarse de diálogos muy breves, la escritura se verá facilitada por la reiteración y, por lo tanto, los chicos se animarán a escribir solos.

Desde rondas de cuentos hasta una antología

La escritura de narraciones ficcionales suele demandar varios momentos de trabajo, algunos destinados a la planificación e ideación del texto, otros a la escritura y a la revisión con ayuda del maestro. Pero ¿qué hacer luego con esas producciones? ¿Cómo cerrar esas secuencias de trabajo?

Al igual que en otras tareas, es conveniente no repetir siempre las mismas rutinas, sino alternarlas de manera que la variación lleve a los chicos a disfrutar de experiencias nuevas. Para eso, se sugieren a continuación algunas alternativas posibles.

- Los cuentos producidos pueden simplemente transcribirse en el cuaderno, de manera que se los pueda volver a leer en otro momento. También, se les puede hacer notar a los alumnos que, gracias a ese registro, tienen la oportunidad de llevar el cuento a sus hogares, reunir a su familia o a sus amigos o conocidos, y leerlo en voz alta para todos.
- Con algunos cuentos producidos a lo largo del año, puede armarse una antología que permita conservar esas historias. Esas antologías pueden organizarse siguiendo alguno de los itinerarios de lectura trabajados en el año (cuentos y poesías encadenados, cuentos del número 3, etc.). En este caso, entre todos pueden discutir el título posible para la antología, si llevará en su interior dibujos o imágenes, e idear la tapa. Si la escuela cuenta con computadoras, los mismos chicos organizados en grupos de dos o tres alumnos pueden ocuparse de transcribir los cuentos.
- En algunas ocasiones –cuando se trata de cuentos que han sido escritos en grupos pequeños– pueden organizarse rondas de lectura grupal con el fin de compartir con otros las historias producidas, o rondas de lectura para otros (chicos de 1^{er} año/grado o de Nivel Inicial); en las que los chicos de 2^a desempeñarán el papel de “cuentacuentos” de sus propias historias. Previamente, orientados por el docente, pueden ensayar las lecturas y trabajar acerca del modo de captar la atención del auditorio: cómo generar intriga, cómo interpretar las voces de los personajes, etc. Si se prefiere, se pueden grabar las lecturas en un casete que quede en la biblioteca de la escuela y al que puedan acceder otros grupos para escuchar los relatos. De ese modo, los chicos aprenden a valorar sus propias producciones ficcionales: saben que serán conservadas como verdaderos tesoros que otros podrán disfrutar, pues se trata de textos que vale la pena leer o escuchar.

Correo escolar: el amigo invisible

A los chicos les gusta escribir y recibir cartas. Cuando son pequeños, regalan sus dibujos. A modo de carta, una vez que aprenden a escribir su nombre, los “firman”. Y cuando saben más, comienzan a incorporar pequeñas frases que se animarán a ir entramando con otras para decir cada vez más y más. Lo que muchos chicos comprenden desde muy pequeños, cuando nos entregan papeletos con dibujos dedicados, es que ese dibujo o esa frase “hablará” por ellos cuando estén ausentes.

Una actividad posible para escribir cartas en el aula es jugar al amigo invisible. Para realizarla, es conveniente que los alumnos discutan y acuerden algunas pautas mínimas en torno de su desarrollo, por ejemplo, las que siguen:

- Cuántas cartas serán enviadas y qué días. Acordar esto permite que cada chico tenga el tiempo necesario para preparar su texto y consultar al docente si lo necesita. Por otra parte, es una manera de evitar que alguien se quede sin carta el día fijado (además de la frustración natural, el juego corre peligro de desbaratarse).
- Se pueden definir previamente temas para cada una de las cartas. Por ejemplo: que la primera incluya una presentación del que escribe a través de pistas (se puede permitir y acordar que alguna de ellas, incluso, sea falsa, para desorientar al destinatario); que en la segunda el remitente describa su hobby y su juego preferido, o dé cuenta de la película que más le gustó; en la tercera, incluir la descripción de algún rasgo físico (uno o dos), etcétera.
- Decidir si llevará una firma obligatoria y común para todos (TAI: “Tu amigo invisible”) o si cada uno inventa la suya a través de un seudónimo extraño (“La Pescadora de Colores”, “El Desinflador de Globos”, “La Número 3”, etc.).

Las variantes que pueden introducirse al juego son múltiples (pistas que rimen, incluir una canción, un dibujo, etc.). En cualquier caso, se trata de una actividad que los chicos disfrutan, al tiempo que se inician en la escritura de cartas.

Luego de develado el enigma sobre el remitente, los chicos explicarán cómo lograron averiguarlo, qué pistas les sirvieron o cuáles los desorientaron, qué les gustó haber recibido, qué carta les pareció linda, etc. Haciendo esto, explican cómo leyeron esos textos, qué datos les resultaron útiles, cuáles los desafiaron. Esta escena de cierre significa toda una actividad de lectura, ya que en ella los chicos necesitan dar cuenta de los indicios que les permitieron (o no) construir hipótesis.

Los chicos escriben solos palabras y oraciones en contexto

Como se expresó en el Eje “Escritura” del *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, tratándose de la alfabetización inicial, durante todo el ciclo es necesaria la implementación de actividades de escritura de palabras y oraciones. Tienen como propósito específico que los chicos construyan, amplíen y afiancen su conocimiento acerca del sistema de escritura. Por eso, un núcleo de aprendizajes que se ha priorizado es la escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos, respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.

¿Por qué escribir palabras y oraciones?

Descubrir el principio alfabético constituye para los niños un hallazgo fundamental en el proceso de aprendizaje. No se trata de establecer una simple relación entre sonidos y letras de la que se parte naturalmente, sino de un descubrimiento verdaderamente avanzado al que se llega después de mucha interacción con la escritura, en situaciones ricas en las que se ponen en juego representaciones acerca de qué es la escritura, qué representa y cómo se hace para escribir.

La escritura de textos completos es una tarea altamente demandante. Cuando los chicos escriben textos de manera individual, desplazan su atención a la realización de esa tarea a expensas de la correcta escritura de las palabras (por ejemplo, suele suceder que no omitan letras cuando escriban palabras y sí lo hagan cuando escriban textos). Por este motivo, es recomendable que, hasta tanto no hayan superado el autodictado,⁷ continúen realizándose actividades centradas en la escritura y revisión de palabras y oraciones. Esto disminuye la sobrecarga que supone la redacción de un texto y concentra la atención de los chicos en el sistema de escritura.

En la medida en que los chicos puedan superar progresivamente los problemas que les presenta la escritura de palabras, y logren escribirlas cada vez mejor, más rápido y con mayor autonomía, podrán ir concentrando cada vez más su atención en el sentido de lo que quieren decir cuando escriben textos de manera individual.

⁷ Véase el Eje “Escritura” en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*.

En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. La palabra, además, tiene una ortografía propia. Puede ser escrita en distintos tipos de letras (y es deseable que los alumnos de 2º año/grado ya lo puedan hacer) y se separa del resto con un espacio. Esto significa que, cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto o la oración: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella.

Por otro lado, aprender a escribir oraciones permite organizar las ideas, darles un orden que es propio de la escritura, pensar las palabras y seleccionar cuáles y en qué orden quedan mejor para decir lo que se pretende. Asimismo, la oración escrita tiene marcas gráficas propias que señalan sus límites: una mayúscula al comienzo y un punto al final. Cuando se trata de oraciones interrogativas o exclamativas, aparecen encerradas entre los signos correspondientes que indican la actitud del hablante en cada caso y representan una determinada entonación en la oralidad. La oración es también un marco propicio para aprender a separar palabras y para advertir la concordancia entre algunas de ellas. Estos aprendizajes son importantes en sí mismos, pero más aun si tenemos en cuenta que, en 1º y 2º años/grados, los niños pueden contarle al grupo muchas cosas sobre sus vidas por medio de una sola oración.

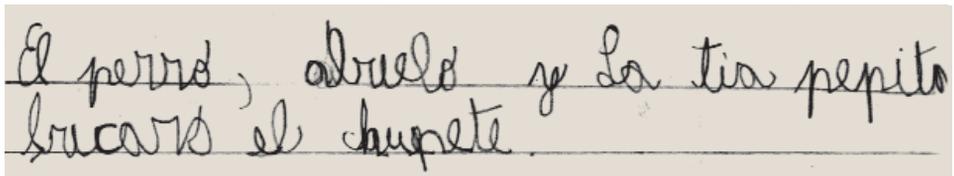
En todos los casos, es sumamente importante que estas actividades, tal como lo muestran las propuestas desarrolladas más arriba, estén enmarcadas en una amplia variedad de consignas que despierten en los alumnos el deseo de escribir.

Las escrituras de los chicos

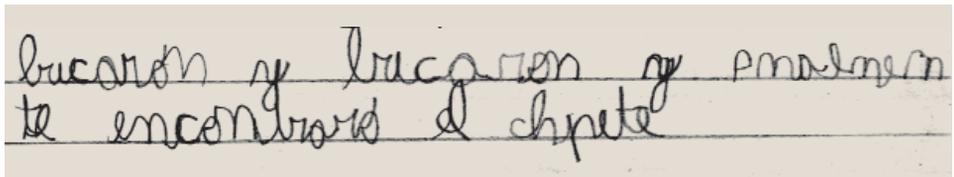
Cuando ingresan a 2º año/grado la gran mayoría de los chicos ya ha comprendido el principio alfabético de escritura y puede escribir palabras en forma autónoma. De todos modos, al principio del año, suelen persistir dificultades relacionadas con la dirección de la escritura (alterar el sentido convencional de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), con el lugar donde se escribe (algunos empiezan en distintos lugares de la página o del renglón), con la orientación de los grafemas ("dan vuelta" las letras) y con su trazado (no recuerdan cómo se escribe alguna letra).

Paralelamente, algunos chicos pueden tener otras dificultades ligadas con el conocimiento inacabado del principio alfabético que, como ya se dijo, es un principio "ideal" (porque no se cumple siempre) que consiste en representar cada fonema con un grafema e indica el lugar que ocupan las letras en cada palabra,

ya que se escriben en el mismo orden en que se pronuncian. Mientras van descubriendo y afianzando este principio de funcionamiento, todos los alumnos pueden cometer errores sistemáticos como omitir letras (“bucaro” por “buscaron”; “chpete” por “chupete”) o palabras (“El perro abuelo” en vez de “El perro y el abuelo”), colocar las letras en el lugar equivocado, repetir algunas que corresponden a la palabra (“peerro” o “peorr” por “perro”) o incluir otras que no pertenecen a ella (“gator” por “gato”), como se ve en los siguientes ejemplos.

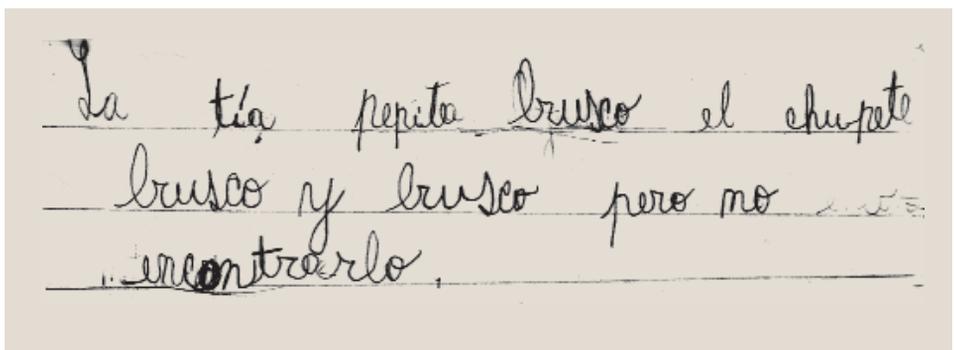


El perro, abuelo y La tía pepita
buscaron el chupete.



buscaron y buscaron y finalmente
te encontraron el chupete

Es también propio del proceso de aprendizaje que los niños encuentren dificultades relacionadas con el uso de mayúsculas (“La” por “la”; “pepita” por “Pepita”) y con el trazado de las letras, como puede observarse en la palabra “buscó” (la letra *b* cursiva seguida de la *u*), o en “finalmente” que la niña escribió como “?nalmente”, concentrando en esa palabra (nueva en su vocabulario) un conjunto de dificultades: el desconocimiento de la letra *f*, la omisión de la *i*, la sustitución de *m* por *n*. Al mismo tiempo, se enfrentan con los problemas de ortografía de las palabras que escriben y con el uso de los signos auxiliares de la oración.



La tía pepita busco el chupete
busco y busco pero no
encontrarlo.

Es muy importante que el docente planifique ricas y variadas actividades que profundicen el trabajo sobre cada uno de estos aspectos, ya que no es posible concentrarse en todos a la vez. Hay que tener siempre presente que los saberes que los chicos emplean cuando escriben provienen de la lectura (cantidad y calidad), de la reflexión, de situaciones de escritura desafiantes y del uso de fuentes de información con las que ya cuentan desde 1^{er} año/grado, aun desde el Nivel Inicial. A través de las situaciones de lectura y de escritura en colaboración, van aprendiendo que la escritura no es un *continuum*, que hay letras mayúsculas y minúsculas que se usan en distintos contextos, que las palabras tienen una ortografía propia, etc. A su vez, cuando usan el sistema para escribir, ponen en juego sus saberes previos sobre él. A través de la reflexión, van logrando explicar y explicarse de qué se trata el sistema de escritura y van tomando conciencia de ello. Estos son los conocimientos que se acrecientan y se vuelcan, en un proceso continuo, en cada nueva situación de escritura.

Por eso, en toda tarea de escritura, y también en las de palabras u oraciones, conviene pensar juntos qué se va a escribir; buscar y organizar las ideas, preguntar: *¿cuál irá con mayúscula? ¿Dónde va punto?* De este modo, los chicos pueden planificar también cómo van a usar el sistema de escritura y pueden evocar (y profundizar) los conocimientos que han ido alcanzando.

Fuentes de información para escribir mejor

Como se mostró en el *Cuaderno para el aula: Lengua 1*, cuando los chicos están escribiendo nuevas palabras, necesitan recurrir a escrituras confiables que les sirvan de referencia. Las fuentes de consulta permanente son, sobre todo, los textos ligados a las rutinas escolares: el horario, el calendario o almanaque, el menú (en las escuelas que tienen comedor), el registro o tarjetero de la asistencia, los rótulos de las cajas en que se guardan los distintos elementos de trabajo, las listas de rutinas del aula, la cartelera. Y, por supuesto, el libro de lectura.

Además, a partir de todas las actividades que se desarrollan en los diferentes campos de conocimiento, los chicos aprenden palabras nuevas, porque las escuchan, las usan y las han leído con su maestra. Esas palabras nuevas se pueden escribir en tarjetas y colocarse en cajas que indican el campo semántico de cada conjunto. Este "banco de datos" se va acrecentando a lo largo del año.

Para escribir palabras que mantienen correspondencias uno a uno con la oralidad (como *mapa* o *nene*), alcanza con conocer las correspondencias fonografía y aplicarlas directamente. Para todo el resto de los casos (la mayoría), se requiere información escrita, puesto que recurrir a la formal oral de las palabras muchas veces induce a error. Si bien algunas de estas correspondencias son más regulares (y, por lo tanto, más fácilmente memorizables), esta no es una

regla general. Por ese motivo, el trabajo sobre colecciones de palabras, la observación de sus siluetas y el análisis de sus principios y finales tienen tanta incidencia en el aprendizaje de la escritura de palabras.



¿Cuáles son las correspondencias entre sonidos y letras que hay en nuestro sistema? Como se señala en el Eje “Reflexión...”, existen correspondencias uno a uno, es decir aquellos en las que cada sonido remite a una sola letra, por ejemplo en las palabras *mapa* o *nene*. Pero en *abuelo* y *vela* pronunciamos un solo sonido que en la escritura se corresponde con dos letras (*b*, *v*); igual que en *agente* y *ajo*, en *indio* y *buey*, en *gota* y *guerra*, en *carro* y *sonrisa*, en *alguno* y *pingüino*. En otros casos, sucede a la inversa: una sola letra se corresponde con dos sonidos como en *rey* y *yuyo*, *gato* y *gente*; o con ninguno, como en *hoy*. Pero hay casos todavía más complejos. Por ejemplo, el sonido de la “*s*” se corresponde con varias letras como en las siguientes palabras: *sopa*, *exacto*, *excepción*, *azul*, *ceniza*, *ascenso*.

Entonces, la selección de un conjunto de palabras de uso común, para ser escritas en carteles que queden a la vista de los alumnos en distintas partes del aula, es sumamente útil como fuente de información inmediata y de fácil acceso. A medida que los chicos van comprendiendo el sistema, preguntan con mucha frecuencia con qué letra se escriben las palabras. Un modo de responder es referir a esos “carteles” que se construyeron colectivamente. En los primeros dos años, estas palabras desempeñan parte de las funciones que luego cumplirá el diccionario. No obstante, y para que los niños comprendan una de las funciones de este libro tan especial, es importante que el maestro lo consulte a la vista de todos en situaciones de lectura y escritura.

Además, los fragmentos de textos leídos, poesías y/o noticias que hayan sido importantes para el grupo o la escuela constituyen escritos que se conservan por distintos motivos y que, al permanecer exhibidos por un tiempo, también se utilizan como fuentes de información a la hora de escribir. Desde luego, es fundamental que el docente “controle” la calidad y cantidad de estos recursos para que, efectivamente, representen modelos confiables y para no saturar visualmente el aula.

Existe también un conjunto de recursos de utilización menos inmediata que los anteriores, que no están a la vista sino que requieren interrumpir la escritura, consultar con la ayuda del docente y luego continuar: los libros (cualquier tipo de libro y también diccionarios infantiles), los ficheros y la computadora. Puesto que la utilización de estas fuentes de información requiere un mayor desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos, al comienzo estas actividades pueden hacerse con la colaboración del docente o de compañeros más aventajados, en el caso de los plurigrados.

¿En qué contextos se escriben palabras y oraciones?

Cotidianamente, hay en la escuela y fuera de ella numerosas oportunidades para escribir palabras y oraciones (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.). Veamos algunos ejemplos.

¿Te acordás?

A lo largo de todo el año, los chicos participan de distintas actividades de escritura propias de la vida escolar y de los distintos campos de conocimiento.⁸ Muchas veces, lo acontecido se representa a través de ilustraciones. En algunas se cuenta con fotografías de los instantes más sobresalientes de esas actividades. El docente puede proponer, por ejemplo, escribir una oración a modo de epígrafe debajo de cada imagen.

Estos textos (y sus imágenes) pueden ser puestos en exposición en una cartelera. Otra posibilidad es que los chicos vayan construyendo un libro, a la manera de un diario de lo que fueron aprendiendo y de lo que fue sucediendo durante el año, tanto dentro como fuera de la escuela.

Jugar con las palabras

Cuando los chicos ya están escribiendo de manera convencional, juegos como, por ejemplo, el Tutti Fruti y el Ahorcado los invitan a avanzar en la escritura de palabras casi sin darse cuenta. En los salones de plurigrado o de clase numerosa, contar con un variado repertorio de juegos centrados en la palabra (ver Eje “Lectura” del *Cuaderno para el aula: Lengua 1*) como el Memotest o el Dominó de palabras permite que algunos niños afiancen sus posibilidades de escritura de palabras, mientras otros, según las necesidades detectadas por el docente, realizan otras actividades.

Los crucigramas y los acrósticos también son juegos de escritura que convocan a detenerse en las letras. En estos casos, el maestro los selecciona o diseña de acuerdo con los contenidos que esté trabajando.

Las baterías con letras para jugar sobre un cartón con cuadros para cada letra y las loterías de letras para formar palabras propician también situaciones de juego en las que los chicos están escribiendo (a pesar de no trazar las letras). Al mismo tiempo, al tratarse de competencias, se estimula a todos a revisar lo que los demás escriben, porque el control es necesario para que “nadie haga trampa”, de modo que los chicos llevan a cabo procesos de análisis. El hecho de que en estos juegos el conjunto de letras que se da sea acotado también les permite reflexionar acerca de cuáles son las letras más usuales y las más difíciles de utilizar, lo que supone instancias de análisis del léxico y de la ortografía.

⁸ En Ciencias Naturales, por ejemplo, las salidas de campo en las que se toman notas que permiten reconstruir el paisaje y las actividades que requieren registros temporales (las frases que registran los cambios que se producen en un terrario son un caso). Véase el *Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 2*.

Adivina, adivinador

Las adivinanzas, dice Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*, reúnen algunas características que hacen que les gusten a los chicos.

A golpe de vista representan de forma concentrada, casi emblemática, su experiencia de conquista de la realidad... es decir, contienen de algún modo, todo aquello del mundo que todavía resulta misterioso a sus ojos y hay que descifrar dándole vuelta con preguntas directas o indirectas. [...] Un proceso similar ocurre con las falsas adivinanzas,

aquellas que de una forma u otra contienen la respuesta, ya que además de divertirlos, les proveen un camino para estar atentos a la trampa y descubrir la respuesta. Se trata de un ejercicio educativo porque para encontrar las respuestas justas –muchas veces en la vida– es necesario saber escapar de las falsas alternativas...

Las situaciones de trabajo a partir de adivinanzas contextualizan desafíos de escritura (y de comprensión). En la alfabetización inicial, permiten el acercamiento a textos cortos pero completos y, aunque los niños no puedan escribir toda la adivinanza, sí pueden leerla y escribir la palabra que corresponde a la respuesta. Estarán aprendiendo sobre el significado y la forma de las palabras en el marco de una unidad de sentido mayor como es todo el texto.

Si bien el trabajo se puede hacer cualesquiera sean las respuestas a las adivinanzas, las incluidas en la selección que se transcribe a continuación (extraídas de Silvia Schujer, 2004) contribuyen a que los chicos centren su atención en la escritura de palabras que pueden presentarles alguna dificultad particular. Algunas de estas dificultades devienen de la presencia de dos consonantes juntas, en sílaba trabada (como “estufa”) o en grupo consonántico (como “flauta”).



*Es tu favorita
los días de frío
y se encuentra escrita
en el verso mío.*

La estufa

*Tiene agujeritos y no es queso
es dulce y no es golosina.
Tiene nombre de pan, mas no es eso.
A ver quién me lo adivina.*

La flauta

*No zumba como zambomba
ni es dulce como bombón;
no es pariente de la bomba
pero abomba su canción.*

El bombo

*Adivín adivinadura
esta cuestión de escritura:
¿qué chiquitín tan chiquito
le pone fin a lo escrito?*

El punto

*Sin ser árbol, tengo hojas,
y sin ser bestia, un buen lomo,
mi nombre es muy diferente
según el tema que tomo.*

El libro

*Nada tengo yo de pan
mas si no tuviera nada
no sería lo que soy
caliente, frita u horneada.*

La empanada



Otras palabras que suelen presentar dificultades para la escritura son las que tienen dos letras para representar un solo sonido (dígrafo *ch*).

*En la mesa, muy filoso
cortar todo es su deporte;
parece muy orgulloso
porque siempre se da corte.*

El cuchillo

*Si la sopa está servida
su presencia nos importa,
pero si hay otra comida
ella ni pincha ni corta.*

La cuchara



Lo mismo sucede con las palabras que pueden presentar una duda ortográfica (¿b o v?) sobre la que vale la pena pensar entre todos.

*A veces con agua,
con jugo o con vino,
lleno mi cuerpo
noble y cristalino.*

El vaso

*Si la dejamos, se pasa;
se pesa para vender;
si se hace vino se pisa
y de paso se ha de comer.*

La uva



*Ella es la reina del mar
sin ser sirena ni nena.
Si no le gusta cenar
¿podrías adivinar
por qué ella siempre va llena?*

La ballena

*No tengo alas y vuelo
por el celeste sin fin
como pájaro en el cielo
sostenido en un piolín.*

El barrilete



También hay adivinanzas cuya respuesta es una palabra con una ortografía poco usual que hay que aprender.



*En el campo y por las noches
los podrán reconocer,
señores de grandes ojos,
cara seria y gran saber.*

El buho

Otras permiten aprender o afianzar una convención del sistema (en este caso: *que, gui, que, qui*).

*Serpientes de agua
muy enroscadas
que se despiertan
cuando las llamas.*

Las mangueras

*¿Qué avioneta diminuta
pasa a tu lado zumbando
en tu piel hace una escala,
te pica y sale volando?*

El mosquito

Otras, en cambio, simplemente permiten que la materialidad de la letra sea objeto de reflexión en el marco de un juego.

*Es una letra muy alta
y muy delgada también,
en la luna y el sol no falta
y en el viento no la ven.*

La letra l

*Soy un palito
muy derecho
sobre la frente
llevo un mosquito.*

La letra i

*Fuente de las adivinanzas: Silvia Schujer, 351 adivinanzas para jugar,
Buenos Aires, Sudamericana, 2004*

Las adivinanzas, entonces, son una excelente vía para que los chicos tengan oportunidades de jugar y escribir palabras y, sobre todo, para que puedan detenerse y pensar específicamente sobre ellas.

Escribir y luego revisar con el maestro

Enseñar a revisar lo que se ha escrito no es “algo para más adelante”, para cuando los chicos ya saben escribir de corrido. Por el contrario, se trata de un contenido importante en el proceso de alfabetización inicial que se aplica a cualquiera de las unidades de la escritura (palabras, oraciones y textos). Revisar implica tomarse el trabajo de volver a mirar, detectar errores o problemas, y corregirlos.

Para revisar, la estrategia fundamental que utilizamos es la relectura. Para corregir los errores, la estrategia básica es la consulta de fuentes de información segura y, además, las preguntas al maestro.

Con el propósito de que los chicos participen en frecuentes situaciones de revisión, el docente debería destinar un momento para ello cada vez que se escribe. Puede, por ejemplo, pedirles a los chicos que escriban en el pizarrón algunas palabras y oraciones, tal como las han escrito en sus cuadernos. Luego, con toda la clase, propiciará el intercambio de ideas en torno de lo producido. Entre todos, revisarán si han escrito lo que se proponían, si se comprenden las palabras, si la primera está con mayúscula y el resto tiene la separación que corresponde, si falta alguna, si se respetan las correspondencias entre sonidos y grafías y si las palabras están escritas con la ortografía que corresponde, si tienen el punto al final de la oración. El docente puede intervenir preguntando qué agregarían, qué sacarían, qué dirían de otro modo y cómo lo dirían.

Si se trata de **palabras**, los chicos y chicas revisan si están todas las letras que las componen y si aparecen en el orden correcto. Para eso, mencionan los nombres de las letras, observan si hay algunas repetidas y las comparan por forma, altura y orientación. Cada una de estas actividades guía la corrección y la reescritura.

En la escritura de **textos**, el docente puede devolverles a los alumnos sus borradores con algún comentario, pero también y sobre todo, por medio de breves conversaciones. En primer lugar, los que dan cuenta de lo que está bien: lo interesante de la historia, un final sorprendente, el uso de “tal” palabra (que el docente sabe que “entró” de la mano de uno de los cuentos leídos en clase), el título que se le ocurrió. Es importante hacerle notar a cada chico en qué logró mejorar o superarse en relación con sus producciones anteriores. En segundo lugar, aparecerán los comentarios que proponen algunos desafíos. Por ejemplo, la invitación a pensar un nombre para el personaje, así no se repite “el gatito” tantas veces, o a describir cómo es un personaje o algún objeto importante en la historia, etc. Se invita también a corregir la ortografía de las palabras conocidas y se escribe bien en una hoja aparte las que presentan errores. Por supuesto, el maestro ayudará a los chicos a leer los comentarios escritos, porque ellos aún pueden tener dificultades para hacerlo solos.

El cuaderno de clase

El cuaderno de clase es uno de los materiales que mejor representa la “vida escolar”. A partir de 1^{er} año/grado, todos los chicos tienen uno. Sus funciones son múltiples. En él los chicos escriben (en la escuela o en tareas para la casa) y dejan por sentado lo que van aprendiendo. También es portador de notas dirigidas a las familias o a los maestros (a veces esto queda delegado en un segundo cuaderno, el de “Comunicaciones”). Al mismo tiempo, le permite al maestro ir evaluando los logros y las dificultades de los chicos y de las tareas (consignas, secuencias didácticas, etc.).

Algunas actividades, sin embargo, no se realizan en el cuaderno de clase, sino que su objetivo final es la confección de carteleras, carpetas con producciones, fichas, etcétera.

Sea como fuere, el cuaderno es el compañero permanente de cada chico y suele ser atesorado por muchos años (incluso por toda la vida). Se vuelve a él durante la adolescencia y la vida adulta para recuperar la historia personal y la experiencia de la vida escolar asociada a alegrías, travesuras, injusticias, descubrimientos, amistades y rencillas.

Para que así sea, para que el cuaderno no sea una superficie que hay que “llenar”, es imprescindible que los chicos entiendan su sentido. El cuaderno es un lugar de trabajo, un lugar de memoria y un lugar de comunicación.

Si es un lugar de trabajo, no se trata de que esté inmaculado, sino de que refleje verdaderamente los procesos que se van realizando; aunque para que se entienda lo que se va haciendo es necesario un mínimo de prolijidad y orden (por ejemplo, no se puede escribir en cualquier hoja, porque el cuaderno, como los libros, comienza en una página y termina en otra).

Si es un lugar de la memoria, en el cuaderno no solo se escribe “para adelante”, sino que se lee cada tanto (o siempre) para retomar los temas, para revisar alguna actividad, para recordar juntos lo que se hizo durante los últimos tiempos.

Si es un lugar de comunicación, el cuaderno es del alumno pero al mismo tiempo es un objeto que se muestra a otros, por ejemplo, al maestro para que vea la evolución de las producciones o a las familias para que conozcan el trabajo realizado.

Las rutinas que se suelen observar en los cuadernos merecerían algún análisis y deberían ser objeto de reflexión conjunta en el aula. ¿Por qué se escribe la fecha? ¿Por qué se suelen poner títulos? No son preguntas menores. La fecha se escribe porque hay momentos en que necesitamos recordar lo que fuimos haciendo y cuándo. Nos permiten ubicar más fácilmente lo que estamos buscando. Además, dan cuenta de un proceso que se organiza temporalmente. Los títulos se escriben para tener en claro qué se está aprendiendo. Así, por ejemplo, los títulos pueden ser discutidos en clase e ideados por los chicos. Incluso, a

veces, pueden escribirse luego de haber llevado a cabo una actividad. De esta manera, todos necesitan reflexionar sobre lo hecho y pensar qué es lo que aprendieron o revisaron. La fecha, claro, no es objeto de discusión. Pero sí de reflexión: revisar qué día fue ayer, consultar el calendario colgado en el aula, calcular (si hubo un feriado) cuál es el número del día son pequeñas actividades que generan espacios para que los chicos tengan presente “en qué día están”, cuáles son los nombres de los días de la semana y de los meses, y para que recuerden cómo se escribe “jueves” u “octubre”.

Respecto de las correcciones, lo mejor es pensar cuál es su sentido. No se trata de que el maestro reponga lo que no está, sino de que ayude a los chicos a mejorar lo que escribieron. Cuando los alumnos escriben en el cuaderno, el maestro de 2º año/grado necesita “pasear” por el aula, para ayudar a los que tienen más dificultades y para alentar a todos. Y cuando les pide los cuadernos para revisar lo que hicieron, puede anotar los problemas y los logros, en función de tomar decisiones didácticas. Al devolver los cuadernos, es fundamental no atenerse a convenciones estereotipadas, sino realizar comentarios respecto de las tareas (que no tienen por qué ser todas). Mejor que un “Muy bien” es *Veo que escribís más largo*; mejor que un “Regular” es indicar qué es lo que está bien y lo que está mal; mejor que un “Incompleto” es una indicación (oral) para que un niño o niña haga lo que le falta.

En cuanto a las notificaciones para las familias, son siempre oportunidades para planificar y escribir algo todos juntos. En primer lugar, hay que tratar de explicar el motivo por el cual se va a escribir la comunicación (y aquí hay que volver sobre una de las funciones de la escritura: la de guardar memoria y comunicarse con los que no están). El maestro les cuenta a los chicos de qué se trata (un acto escolar, una salida, un pedido de materiales) y juntos reflexionan sobre qué se va a escribir y cómo, dónde va la fecha, cómo escribir el nombre del destinatario, por dónde empezar a explicar de qué se trata y dónde firmar. También se reflexiona acerca de la necesidad de comunicar lo más importante, pero, además de no extenderse demasiado, porque las notas son textos breves. De esta manera, las comunicaciones no son del maestro y los padres, sino que también son de los chicos. Además, en el caso de las familias en las que no haya miembros que puedan leer, los mismos chicos serán quienes lean para sus familiares lo que el maestro, la escuela o los demás chicos quieren comunicarles.

La evaluación de la escritura

Aprender a escribir es un proceso que lleva tiempo y que involucra distintos tipos de saberes (conocer que hay distintos textos y que se usan para diferentes propósitos, iniciarse en el conocimiento de la forma de esos textos y en los procesos que demanda escribirlos, aprender la direccionalidad de nuestro sistema de escritura, reconocer los sonidos de las palabras, conocer la relación de esos sonidos con las letras, tomar el lápiz, manejarse en el espacio de la página, aprender las letras y saber trazarlas, conocer progresivamente la ortografía de los vocablos) y expectativas, por ejemplo: “Me gusta escribir. Quiero poder escribir solo y sé que puedo aprender”. Por tanto, es evidente que evaluar sólo los desempeños referidos a la escritura autónoma de palabras no es evaluar a los niños como escritores.

Estos saberes (y otros) y estas expectativas forman parte de la alfabetización; pero siempre es necesario tomar en cuenta los puntos de partida de cada niño y sus progresos, sabiendo que hay distintos modos de desarrollo y metas que alcanzar en el ciclo.

Si en las situaciones de escritura se dan verdaderos diálogos entre maestro y alumnos (y entre los compañeros entre sí) y se crea un clima en el que todos estén interesados por expresarse y por conocer lo que los otros escribieron, es esperable que la escritura se convierta en un deseo, un desafío y un placer compartidos.

nap El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos, y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario.

La reflexión sobre el vocabulario: formación de familias de palabras (palabras derivadas de una raíz común), en colaboración con el docente.

El uso de los signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: el punto. El uso de mayúsculas después de punto.

La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de convenciones ortográficas propias del sistema (por ejemplo: bl, mp, que-qui, gue-gui, etc.).

REFLEXIÓN
SOBRE
LA LENGUA
(SISTEMA,
NORMA, USO)
Y LOS TEXTOS

Reflexión sobre la lengua (sistema, norma, uso) y los textos

Los saberes que se ponen en juego

La reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de poner el lenguaje (los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, la situación de comunicación, etc.) en el lugar de objeto de conocimiento y reflexión. Esto significa que, si bien en la enseñanza de la lengua hay muchos momentos en los que los chicos escriben, leen, conversan, esto es, realizan prácticas de lectura, escritura y oralidad sin detenerse necesariamente en aspectos puntuales del lenguaje, hay otros en los que la lengua y los textos se convierten en el foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en los que se realizan actividades metalingüísticas (que complementan las otras).

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, la normativa y los textos, que profundizan las posibilidades de leer y escribir mejor. Reflexionar sobre los sonidos y sobre letras colabora con el aprendizaje del código de escritura y sus convenciones ortográficas. Como se vio en los ejes anteriores, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura, entre otros aspectos.

Al mismo tiempo, algunas cuestiones de la reflexión metalingüística durante el Primer Ciclo tienen el propósito de que los chicos se inicien en la realización de una serie de operaciones tales como clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, entre tantas otras, propias de algunos saberes específicos del área.

Propuestas para la enseñanza

La reflexión sobre el lenguaje y los textos –y su sistematización– implica un aula en la que los intercambios acerca del lenguaje se den bajo la forma del “pensar juntos” y no como el aprendizaje memorístico de una serie de reglas o de términos especializados.

Un ejemplo: a lo largo de toda la EGB/Nivel Primario se trabajan las familias de palabras, lo cual supone el manejo operativo de la morfología derivativa. En los primeros años, se trata fundamentalmente de utilizar las familias de palabras en la comprensión y producción de textos y como fuente de desarrollo del vocabulario. Más adelante, irán comprendiendo que una palabra derivada, por ejemplo, incluye prefijos y sufijos, e irán incorporando esos términos.

Por todo esto, en este *Cuaderno* se presenta una serie de propuestas de enseñanza que no ponen en primer plano la terminología, no parten de definiciones y reglas, sino que se construyen en el aula colectivamente, luego de la ejecución de un conjunto de tareas.

La red semántica de los textos

El primer núcleo de aprendizajes de este Eje propone el trabajo con la red semántica de los textos; específicamente el trabajo con las distintas maneras de nombrar y calificar. Este tema se ha presentado en los Ejes “Lectura” y “Escritura”, mostrando cómo los chicos de 2º año/grado reflexionan naturalmente acerca de estos aspectos de los textos en situaciones de lectura y escritura apropiadas.

Las lecturas reiteradas de un texto pueden tener como propósito identificar las distintas maneras de nombrar o calificar a un personaje, un objeto, un lugar, un hecho. En la escritura de textos, se discute acerca de cómo nombrar algo sin repetir la misma palabra cada vez.

Avanzar sobre este núcleo supone que en 3º año/grado se reflexione sistemáticamente acerca de las clases de palabras, tema tratado en el *Cuaderno* correspondiente a ese año/grado.

Palabras, palabras

Alrededor del año y medio de vida, los niños pronuncian sus primeras palabras. A partir de ese momento tan celebrado, van aprendiendo cada vez más y más palabras a una enorme velocidad, y también comienzan a construir frases y oraciones. Se calcula que, alrededor de los 6 años, el vocabulario pasivo de todos los niños alcanza la increíble cifra de 13.000 palabras.

Si bien se suele hablar de una “explosión de vocabulario” dentro de los tres primeros años de vida, en realidad habría que matizar esa expresión. De hecho, entre las 13.000 palabras de un niño de 6 años y las 50.000 de un adulto escolarizado, median 37.000. ¿En qué momento se incorporan todas esas palabras? Se estima que ese crecimiento se produce con mayor celeridad entre los 6 y los 17 años; específicamente, a partir de los 10 u 11 años se estima que los niños incorporan una vasta cantidad de palabras nuevas por año.

Una aclaración: cuando se piensa en términos de cantidad de palabras, se tienen en cuenta aquellas que pertenecen a lo que se llama *vocabulario activo* (las que usamos al hablar) y las del vocabulario pasivo (las que entendemos). Esta distinción es importante, porque implica que los chicos (y los adultos también) comprenden muchas más palabras de las que utilizan cotidianamente.

¿Cómo hacen los niños pequeños para aprender las palabras? Al principio, básicamente por medio de la ostensión (el adulto nombra el objeto mientras lo señala, en general a pedido del niño que señala y a veces pregunta: “¿Esto?”). Pero en cuanto vamos más allá de los 2 años, ya no hay muchas palabras que se puedan aprender de manera ostensiva (excepto los nombres propios). Por lo tanto, cuando uno quiere explicar cómo pueden los chicos aprender centenares de palabras por año, la única posibilidad es pensar que lo hacen mediante las conversaciones. La mejor manera de aprender palabras de uso cotidiano es hablando con alguien y escuchando cómo se usan. En las conversaciones hay un enorme conjunto de datos que permite inferir el significado de las palabras y su uso. Es muy posible que la mayoría de las palabras sean aprendidas de esta manera, en especial por niños pequeños y por niños mayores y adultos en sociedades sin escritura.

Sin embargo, por medio de la escritura las personas alfabetizadas aprenden la mayoría de las palabras de uso poco frecuente en la vida cotidiana. Así lo señala Paul Bloom (2000).¹

Se estima que aun los alumnos que leen relativamente poco, durante un año escolar leen cerca de medio millón de palabras, de las cuales 10.000 son palabras desconocidas. Estas son muchas más palabras de las que los

alumnos pueden aprender por medio de la conversación (...). La única manera de explicar cómo pueden adquirir vocabularios tan enormes (hay estimaciones de más de 100.000 palabras) es a través de la lectura.

¹ Las citas bibliográficas completas de los textos mencionados en este Eje se encuentran en la “Bibliografía”, al final de este *Cuaderno*.

La escuela es, entonces, un espacio central para que los chicos aprendan palabras (su forma fónica, sus significados y su ortografía). La conversación en el aula, guiada por el maestro y la lectura son fundamentales en este sentido. En las conversaciones espontáneas, en las destinadas a planificar conjuntamente un texto que se va a escribir, en las previas o posteriores a las lecturas, en aquellos momentos en que se explica algún tema, es el docente quien brinda continuas oportunidades para ampliar el vocabulario, por ejemplo, proponiendo sinónimos, hiperónimos, palabras derivadas, utilizando una y otra vez palabras de las distintas áreas del currículum en las que los niños tienen algo que aprender. En relación con el vocabulario de los textos que se leen en el aula, el maestro también tiene una tarea fundamental puesto que es quien mayormente selecciona las lecturas. Es importante que los textos incluyan cada vez nuevas palabras, lo que favorece el incremento paulatino del vocabulario.

Los temas que se abordan en todas las áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Educación Artística, Ciencias Naturales, etc.) contribuyen a ampliar permanentemente el vocabulario de los alumnos; el área de Lengua tiene, además, un papel adicional: enseñar a los chicos a pensar sobre las palabras. ¿En qué momento? En los momentos de lectura, escritura y conversación, pero también en otros destinados a trabajar la reflexión sobre la lengua. ¿Qué significa reflexionar sobre el vocabulario? Significa, en principio, tomar las palabras, colocarlas bajo una lupa, observar cómo son y cómo funcionan.

Una palabra nos lleva a otras

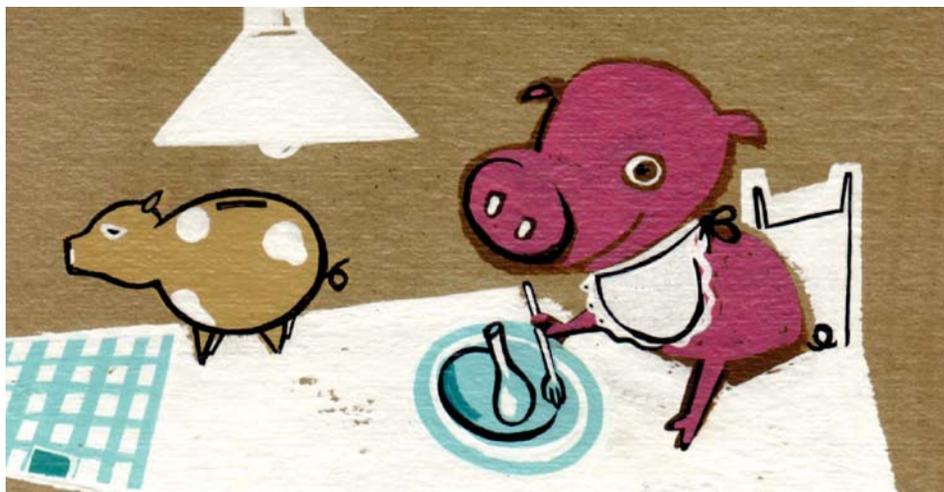
Dice Maite Alvarado en *El nuevo escriturón*:

*Una constelación es un conjunto de estrellas. Pero puede haber constelaciones de palabras. Todos tenemos en nuestra cabeza constelaciones de palabras que nos permiten entender lo que escuchamos y leemos y también nos permiten hablar y escribir. ¿Qué significa esto? Que cuando escucho o pienso o leo una palabra (por ejemplo, **chancho**), enseguida me*

*acuerdo de muchas otras que tienen que ver con ella: por ejemplo, puedo acordarme de **rancho, pancho, charco**, porque suenan parecido a **chancho**; y también puedo acordarme de **vaca, caballo, oveja**, porque son animales que suelen convivir con el **chancho**; o puedo acordarme de **cerdo, lechón, porcino**, que son otros nombres del **chancho**; incluso puedo acordarme*

de **puerco**, **cochino**, que también son nombres del chancho y que además se usan para significar sucio; o pueden venirme a la mente

algunos chanchos célebres, como **Porky** o **Petunia**; o los productos que se sacan del pobre chancho: el **jamón**, el **tocino**, la **chuleta**...



Como señala Maite Alvarado, las palabras se relacionan por similitudes de distinto tipo: sonoras, gráficas, estilísticas, semánticas, entre otras. En cuanto al aspecto semántico, se puede hablar de relaciones de distinto tipo: *animal* es hiperónimo de *chancho*; *chancho* es hipónimo de *animal*; *chancho*, *vaca*, *caballo*, *oveja* son cohipónimos. También se establecen relaciones entre palabras que denotan la parte y el todo (*pata*, *oreja* frente a *chancho*), relaciones de sinonimia (*chancho*, *puerco*), antonimia (obviamente, la palabra *chancho* no tiene antónimo); y también de otros tipos de asociaciones léxicas: por función (*mesa*, *comer*), del figura-fondo (*chancho*, *granja*), etc. Además del significado denotativo (en general, el que suele aparecer en los diccionarios), las palabras también establecen otras asociaciones por connotación (sentidos sugeridos), por ejemplo, *chancho* connota "sucio".

Un campo asociativo o constelación es una configuración o red de asociaciones libres entre palabras. Pueden ser, por lo tanto, propios de cada persona, aunque las distintas comunidades (y culturas) suelen compartir muchos de sus campos asociativos.

Teniendo como propósito la ampliación del vocabulario, en el aula de 2º año/grado se pueden llevar a cabo múltiples actividades que hagan foco en las palabras y en sus relaciones. A continuación, se presentan algunas propuestas.

Constelaciones. Se trata de “lanzar” una palabra para que los chicos digan todas aquellas que crean que “tienen que ver” con esa.² La propuesta puede adquirir diferentes tintes.

Una posibilidad es que, a la manera de un juego, “sin repetir y sin soplar”, cada chico diga una palabra. Otra dinámica posible es que los niños pasen al pizarrón a escribir las palabras que se les ocurran, para luego destinar un momento a releerlas y a pensar juntos por qué las pusieron (consultando primero en cada caso al que la escribió). Esta propuesta también puede realizarse en grupos.

Cada chico escribe una palabra en un papelito. Las palabras se guardan en una bolsa. Se forman grupos y cada grupo toma al azar una palabra de la bolsa. La tarea consiste en escribir grupalmente todas las palabras asociadas a la que sacaron de la bolsa. Después, por supuesto, habrá que leer la resolución y explicar por qué asociaron esa palabra con las demás.



² En relación con otras propuestas de este tipo, véase Gianni Rodari (1989).

Es importante señalar que todas las palabras propuestas deben ser aceptadas porque, aunque algunas parezcan “fuera de lugar”, el que las dice siempre tiene alguna razón que justifica esa asociación (por ejemplo, un recuerdo personal, alguna lectura o película, algo que escuchó) y, justamente, lo interesante es escuchar las razones que da. Naturalmente, esta actividad puede ser un buen punto de partida para escribir historias.

Conversar sobre las palabras El maestro puede preparar una constelación alrededor de una palabra, con otras que se asocien con ella de distintas maneras. Una opción es copiar la palabra central de la constelación y, a su alrededor, las otras. La tarea consiste en encerrar con distintos colores las palabras asociadas, de acuerdo con el tipo de relación que tengan con la palabra central: por ejemplo, las que “nombran partes”, las que “suenan parecido”, las que “significan lo contrario”, las que “tienen que ver con lugares”, las que “significan lo mismo”, etc. Seguramente quedarán algunas “sueltas”, lo cual no constituye un problema.

Palabras para darse cuenta de lo que se aprendió Se trata de pensar y decir palabras que tengan que ver con un tema aprendido en cualquier área. En este caso, los chicos dicen las palabras y el maestro puede ir ayudándolos a armar una pequeña red conceptual con las que van diciendo, y agregar otras. La actividad tiene como propósito que los chicos evalúen lo que aprendieron y se vayan dando cuenta de que es posible formular palabras clave sobre un tema.

Palabras e imágenes A partir de una lámina, se les pide a los chicos que digan palabras. En general, las primeras que surgen son los nombres de los objetos, lugares, animales y/o personas, que se ven. Por medio de preguntas, el docente lleva a los niños a decir otro tipo de palabras, por ejemplo, formulando preguntas del tipo de: *¿Cómo es? ¿Qué siente? ¿En qué les hace pensar? ¿A qué se parece?* A partir de este vocabulario, también se puede inventar una historia.

Connotaciones. Si bien en todas las propuestas anteriores se trabajan las distintas relaciones de sentido, las siguientes ideas apuntan con exclusividad a la connotación. Se trata de completar las oraciones y pensar asociaciones entre palabras.

*Digo “sol” y la palabra brilla.
Digo “fuego” y la palabra quema.
Digo “agua” y la palabra...
Digo “gato” y la palabra...
Digo “escalera” y la palabra...
(y así, indefinidamente).*



También es interesante trabajar con las connotaciones de los colores. Para eso, se pueden plantear situaciones en las que, por medio del cambio de color, se connoten situaciones totalmente diferentes. Por ejemplo, a partir de la lectura de un texto, se pueden realizar variadas preguntas que disparen la invención colectiva de una historia completamente diferente. Así, se puede leer la siguiente frase: “El pájaro se iba a picotear semillas y volaba verde, verde, verdemente” (Devetach, 1987). A partir de aquí, el docente puede hacer distintas intervenciones disparadoras, como: “¿Y si yo dijera: ‘El pájaro volaba negro, negro, negramente...?’ ¿Cómo sería ese pájaro? ¿Dónde estaría? Ahora vamos a inventar una historia que empiece así: ‘El pájaro volaba negramente’. Punto. ¿Cómo seguimos?”.



Familias de palabras

La enseñanza del contenido “familias de palabras”³ es de tradición en el área de Lengua; se trata, justamente, de una importante vía para el trabajo con el vocabulario. El docente juega un papel sustancial, puesto que selecciona el léxico que se trabaja, plantea las actividades, promueve y orienta la reflexión de los niños, llama la atención sobre determinados aspectos, sistematiza los conocimientos, muestra cómo él mismo usa esos conocimientos para resolver dudas.

A continuación se presentan dos propuestas en esa dirección.

Las familias de palabras en la lectura Después de la lectura de algún texto, el maestro puede proponer a los chicos detenerse a reflexionar juntos sobre alguna palabra que resulte interesante para ser analizada en términos de familias de palabras, sobre todo, cuando la palabra en cuestión presente algún problema para la comprensión.

Cabe señalar que este tipo de situaciones no se relaciona con el “uso” de la literatura para la búsqueda de palabras o para la enseñanza de ningún contenido gramatical. Simplemente, se trata de momentos en que la reflexión sobre algún aspecto de las palabras ayuda a comprender lo que se está leyendo.

Las familias de palabras en la escritura Durante las situaciones de escritura, también se trabaja el tema de las familias de palabras, de manera ocasional. En estos casos, el docente les puede proponer a los chicos que cambien alguna palabra por otra de la misma familia, como en el siguiente ejemplo de una escritura colectiva:

³ El término “familia de palabras” alude a los conjuntos de palabras que tienen una raíz común, como cabeza, cabezal, descabezado, cabezón, cabecear, etcétera.

Registro de clase

Matías (Le dicta a la maestra.):
-El pajarito agarraba las semillas.
 Carla: *-... con el pico*
 Maestra: *-¿Qué, Carla?*
 Carla: *-Que las agarraba con el pico, si no, parece otra cosa.*
 Maestra: *-Ah, que las agarraba con el pico, no con la pata. ¿Eso querés decir?*
 Carla: *-Sí, que las agarraba con el pico.*
 Maestra: *-Muy bien, tenés razón, con el pico... ¿Y si ponemos que las picoteaba? Me parece que suena mejor.*
 Matías: *-Mmm... sí.*
 Maestra: *-Dale, Matías, dictame.*
 Matías (Le dicta a la maestra.):
-El pajarito agarraba las semillas con el... El pajarito las semillas...
 Maestra: *-El pajarito...*
 Matías: *-... picoteaba...*
 Maestra: *-El pajarito picoteaba...*
 Matías: *-... las semillas. El pajarito picoteaba las semillas con el pico.*
 Maestra: *-¿Picoteaba con el pico?*
 Juan: *-Es lo mismo...*
 Maestra: *Sí, es lo mismo... picoteaba pico.*
 Juan: *-Está adentro..*
 Maestra: *-Sí, pico está "adentro" de picoteaba. "Picotear" es agarrar con el pico. ¡Qué buen descubrimiento!*

Carla hace una propuesta de reformulación.

La maestra les propone otra forma de decirlo, utilizando una palabra de la misma familia.

Matías tiene algunas dificultades para ingresar la palabra "picoteaba". Por eso, la maestra le presta colaboración.

Juan advierte que son palabras de la misma familia (se da cuenta de que la raíz "pico" está en "picoteaba") y que se provoca una redundancia. La maestra aprovecha la oportunidad para reflexionar sobre las dos palabras de la misma familia.



En este ejemplo, son los chicos quienes introducen la cuestión de una palabra derivada y la maestra advierte que se trata de algo sobre lo que vale la pena detenerse. En las situaciones de escritura (colectiva o grupal) hay innumerables oportunidades para ayudar a los chicos a complejizar el vocabulario desde esta perspectiva.

Una vez que se han realizado varias veces propuestas similares a las anteriores, esto es, cuando los chicos ya han desarrollado cierto "oído" para reconocer las palabras de una misma familia, es el momento de introducir el concepto "familia de palabras". Se trata de explicitar que una familia de palabras es un conjunto de palabras que presentan una misma raíz (o, en términos más comprensibles para los chicos, tienen algo que permanece igual de una a otra).

Para ello, el docente puede, por ejemplo, escribir en el pizarrón tres familias de palabras, encolumnadas en cajas. Entre todos, leen las palabras de cada familia; el docente señala que todas las palabras de cada cuadro pertenecen a una misma familia y pregunta *por qué será*. A partir de las múltiples respuestas que surgen, el maestro puede orientar a los alumnos a reflexionar sobre, por ejemplo, el primer cuadro: *pensando qué significa cada palabra*. Así, si el primer cuadro contiene los términos *papelera, empapelar, papelito, papel, pape-lucho, desempapelar*, probablemente surgirán cosas como: *Papelera es un lugar donde se tiran papeles; Empapelar es cubrir una pared con papel*, etc. Para ayudar a los chicos a advertir las similitudes, el maestro puede remarcar la palabra "papel" que irá apareciendo.

Finalmente, el docente pregunta cuál creen que es la palabra que puede usarse como “nombre de esa familia” y por qué. Una vez descubierta, se la escribe en un lugar previamente reservado para ella.

En otros momentos, los niños podrán realizar esta actividad en forma individual, aunque siempre es importante hacer una puesta en común dado que es necesario habilitar la discusión, que es clave para la reflexión.

Es conveniente que, en el inicio, el docente trabaje con familias de palabras cuya raíz no sufra cambios como las de **tapa, perro, sal, mar, campo, casa, mano, nube**, entre muchas otras. Si sufren cambios, como es el caso de **boca** (en **buca**) o **huevo** (en **ova**), la tarea se complejiza demasiado. Esta actividad se realiza sin introducir términos especializados, es decir, sin hablar de *sufijo, prefijo, morfema* ni *raíz*.

De esta manera, el concepto “familia de palabras” se presenta como corolario de un conjunto de tareas que implican haber manipulado las palabras en situaciones de lectura y de escritura. Si el tema se reduce a que los chicos “escriban palabras de la misma familia” a partir de una dada, se está pidiendo que listen lo que ya conocen (en algunos casos, este forzamiento los lleva a listar diminutivos y aumentativos, con lo cual el trabajo con el vocabulario es mínimo). El propósito de trabajar familias de palabras es que los chicos, durante la lectura, vinculen vocablos desconocidos con otros conocidos y que durante la escritura, se animen a usar palabras “nuevas”.

Pensar los puntos

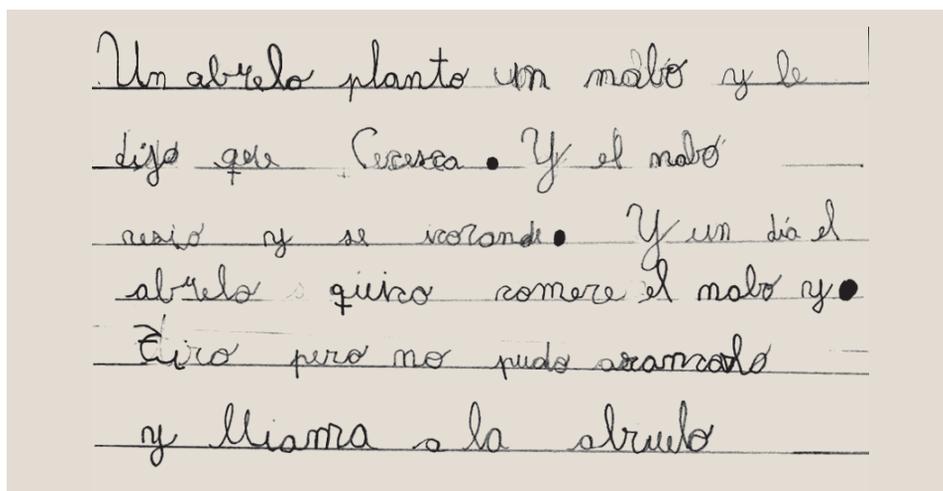
Cuando hablamos, la situación, la entonación, las pausas, los gestos y las modulaciones de la voz contribuyen a completar el sentido de lo que queremos decir. Como en la escritura no podemos valernos de todo esto, son necesarias las marcas que proporciona la puntuación.

La puntuación es una de las convenciones de la escritura y tiene distintas funciones: organizar la información que presenta el texto, delimitar las oraciones, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, facilitar la respiración durante la lectura en voz alta, etc. Tanto la comprensión como la producción de textos escritos requieren del conocimiento de los usos y funciones de los distintos signos de puntuación. Para ello, existen determinadas normas con cierto grado de flexibilidad. El conocimiento de esas normas, que supone reflexionar y hacer uso de ellas, ha sido una tarea que la escuela ha asumido históricamente. Dada la complejidad del tema, a lo largo de la EGB/Nivel Primario, se van trabajando no solo distintos signos, sino también diferentes usos de un mismo signo. Específicamente, en 2º año/grado se ha priorizado el aprendizaje del uso del punto (como marca de finalización de una oración).

Aunque el trabajo con la puntuación se debería dar permanentemente, en el marco de las situaciones de lectura y escritura de textos, es conveniente complementar esas situaciones con actividades que concentren la atención de los chicos sobre el uso del punto.

Si bien en 1^{er} año/grado seguramente se ha llamado la atención de los niños sobre el punto durante la escritura colectiva de textos y durante la lectura compartida (nombrándolo, indicando la presencia de la mayúscula de comienzo de oración), es en 2^o año/grado cuando se focaliza específicamente este signo de puntuación. Así, al comienzo del año o cuando lo considere pertinente, el maestro explicará el sentido del punto como marca del cierre de una oración y la regla de uso de mayúsculas en el inicio de otra. Una sola afirmación de este tipo no basta para que los chicos comiencen a usar el punto en todas las ocasiones: es necesario reiterar, preguntar, repreguntar, para que vean que es un aspecto que deben tener en cuenta permanentemente y, si no lo pudieron hacer durante la redacción, hacerlo en la revisión.

El siguiente texto muestra que el niño que lo ha escrito conoce el punto y lo usa para escribir. De hecho, esos puntos resaltados expresan, seguramente, su gusto por mostrar que ya ha aprendido que tiene que poner punto. Sin embargo, en la penúltima oración hay algo extraño: termina con la conjunción “y”. Esto implica que el niño conoce intuitivamente el valor de esa conjunción para coordinar oraciones (de hecho, todo el texto presenta una sobreabundancia de “y” para conectar las oraciones). En este caso, el maestro puede pedirle que relea el texto (o leerlo con él) prestando atención a los puntos para que se dé cuenta de que esa “y” le “queda colgada”.



En las situaciones de lectura compartida de textos, cuando los niños de 2º año/grado leen en voz alta, suelen “pasar por alto” los puntos y los signos de entonación (es decir, de interrogación y de exclamación). En ocasiones, el maestro les solicita, entonces, que releen las oraciones con la entonación adecuada y él mismo muestra cómo leerlas. Al comienzo, haciendo gala de cierta teatralidad, puede exagerar un poco para que los chicos comprendan cuál es el “truco” que nos hace entender una oración como enunciativa, interrogativa o exclamativa.

Estas tareas permanentes pueden complementarse con actividades específicas para que los chicos perfeccionen el uso de los puntos y, al mismo tiempo, adviertan que las oraciones tienen una cierta estructura y un orden interno. Se trata de actividades como las que siguen.

- Reordenar palabras sueltas (por ejemplo, escritas en tarjetas) y escribir oraciones. Se debe insistir en la necesidad de no olvidarse de comenzar las oraciones con mayúsculas y terminarlas con punto.
- El docente transcribe un fragmento de tres o cuatro oraciones de un texto, sin marcaciones de oración. La tarea de los chicos es reponer los puntos y las mayúsculas. Esta actividad, tanto como la anterior puede tener más de una resolución posible. De más está decir que, luego de realizadas, se requiere una puesta en común, para leer y comentar las soluciones alternativas presentadas por los chicos.
- En un texto breve los chicos resaltan los puntos (trazan un círculo, los pintan, etc.). Luego tienen que leer el texto con la entonación adecuada. Esta actividad puede complementarse a la manera de juego, pidiéndoles que, cuando vayan leyendo y se encuentren con un punto, cierren los ojos, miren para otro lado, hagan un gesto gracioso, aplaudan, y vuelvan luego al mismo lugar para seguir leyendo. El sentido de este juego es desarrollar la posibilidad de ubicarse con rapidez sobre el texto, lo cual se relaciona con no saltar renglones al leer y ampliar el campo visual (lo que les permite advertir los puntos antes de llegar a ellos, de manera de entonar correctamente).

Una consideración final: evidentemente, para trabajar el punto, los niños deben leer en imprenta (mayúscula y minúscula) y escribir en cursiva. Solo en la diferencia mayúsculas-minúsculas es posible ver la mayúscula de comienzo de oración al leer, e introducir las mayúsculas con sentido al escribir (más allá de los nombres propios). Dado que las mayúsculas de imprenta tienen un mismo tamaño (al contrario de las minúsculas, que se elevan o bajan del renglón), resulta muy difícil leer textos extensos con esta tipografía y advertir los puntos para leer con la entonación y las pausas adecuadas.

Ortografía

Cuando los chicos aprenden el sistema alfabético de escritura, comienzan a advertir que la correspondencia entre los sonidos y las letras no es unívoca (uno a uno), sino que, por ejemplo la *b* y la *v* representan el mismo sonido,⁴ pero esto no significa que puedan escribir cualquiera de las dos en cualquier palabra. Entonces, comienzan a hacer la pregunta: *¿Con qué va?* Los maestros de 1^{er} o 2^o año/grado, conocedores de que se trata de un progreso importantísimo, suelen responder rápidamente a las consultas.

Por eso, el punto central del trabajo con la ortografía en Primer Ciclo es permitir a los chicos dudar, preguntarse a sí mismos, preguntar al docente. La pregunta “¿Con qué va?”, muy lejos de ser censurada, debe ser reavivada constantemente. En este sentido, es fundamental el papel del docente, quien responde las preguntas, extiende a los demás las dudas de un alumno o alumna, explica cómo se escriben algunas palabras que sabe que los chicos van a usar cuando resuelvan alguna consigna de escritura. Por ejemplo: *Vamos a escribir otro final para el cuento del zorro. No se olviden: zorro va con zeta y dos erres.*

¿Por qué se producen los errores ortográficos? Si bien el sistema de escritura de nuestra lengua es bastante transparente (hay bastantes correspondencias entre los fonemas, es decir, los sonidos distintivos y las letras), en verdad no se trata de un sistema unívoco.

La lengua española o castellana tiene muchos dialectos (español dominicano, español aragonés, español rioplatense, etc.) con variantes en la pronunciación. Sin embargo, tenemos un solo sistema de escritura. Claro está, entonces, que ese sistema de escritura no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes. En nuestra región se registran las presentadas a continuación:

⁴ Para leer más sobre el tema de la ortografía, véase *Propuestas para el Aula. Lengua EGB 1*, Ministerio de Educación de la Nación (2001).

Sonidos que se representan con más de una letra:

- el fonema /s/ o /θ/ del español americano se representa con tres letras: **s**, **z** y **c**; pronunciamos de la misma manera el sonido en negrita de las palabras **sapo**, **zapato** y **cielo**, pero no podemos escribir zapo o sapato;
- el fonema /k/ de las palabras **casa**, **kimono** y **queso** se representa de tres maneras diferentes: con las letras **c** y **k** y con el grupo **qu**;
- al fonema /b/ le corresponden dos letras: **b** (de **barco**) y **v** (de **violín**); también, en muy pocos casos, se representa con **w** (véase debajo);
- las letras **j** y **g** representan (en algunos casos) al mismo fonema (se pronuncian igual), por ejemplo, en las palabras **gente** y **jirafa**;
- la letra **y** (por ejemplo, en **yema**) representa, de acuerdo con las zonas, al fonema /i/ (por ejemplo, **iema**);
- el dígrafo **ll** (de **llama**) se pronuncia de diversas maneras en distintos lugares: **ll**, **i**, **y**.

Letras que representan más de un sonido:

- la **c** representa el sonido /s/ en **cielo** y el sonido /k/ en **casa**;
- la **g** corresponde a dos fonemas diferentes, como en **gato** y en **general**;
- la **r** de **rancho** representa el sonido vibrante múltiple (pero que en nuestro país tiene distintas variantes de pronunciación) y las de **marinero**, el vibrante simple;
- la **y** tiene valor consonántico ante vocal: **yuyos**, **mayonesa**, y valor vocálico en otras posiciones: **rey**, **Juan y Ana**, en muchos lugares de nuestro país;
- la **w**, se lee como **b** en palabras de origen visigodo o alemán, como **wagneriano**, **Wamba**, y tiene valor vocálico en palabras de origen inglés, como **whisky** o **Washington**.

Letras que no representan ningún sonido:

- a la letra **h** no le corresponde ningún sonido;
- tampoco a la **u** de los grupos **qu** (**queso**) o **gu** (**guitarra**).

Una letra que representa un grupo de dos sonidos:

- la **x** es, en realidad, la suma de los sonidos /k/ y /s/.

Dígrafos

- los dígrafos **ll**, **ch** y **rr** son grafías dobles que representan un solo sonido.

Esta falta de correspondencias que se da entre algunos fonemas y los grafe-mas, sumada a la tildación, es la causante de los errores ortográficos. Para el aprendizaje de la ortografía, entonces, hay que plantearse la duda y descubrir progresivamente los contextos y los sonidos que pueden (con un criterio de correspondencia uno a uno) ser representados de más de una manera, y realizar las consultas necesarias para averiguar cuál es la forma correcta.

A dudar y a preguntar se enseña; se trata de algo que se aprende en la escuela, en situaciones en las que el esfuerzo por revisar, borrar y volver a escribir se experimenta como un proceso necesario y no como una tarea tediosa y sin sentido. Se aprende con maestros que enseñan que escribir implica un trabajo que vale la pena, que hacen disfrutar a los alumnos de sus pequeños logros y que valoran la duda y la consulta para escribir mejor.

En 2º año/grado, debería comenzar a trabajarse sistemáticamente la ortografía, puesto que en su fijación está implicada sobre todo la memoria, y cuanto más tiempo se admita una escritura no ortográfica, más probabilidades hay de que los chicos persistan a futuro en la disortografía (es decir, en la fluctuación aleatoria para el uso de ciertas letras).

En este sentido, son varias las situaciones en las que el maestro centra la atención de los alumnos sobre la ortografía. En principio, frente a una palabra que puede escribirse de distintas maneras, puede preguntar: *¿Sabén cómo se escribe esta palabra?* O bien decir: *Esta palabra se escribe con.... Acá va la... y no la...* De esta manera, hace ver a los chicos cuáles son los lugares de error potencial.

Por otra parte, si la escritura de la palabra en cuestión responde a una regla ortográfica ya presentada y trabajada, entonces puede recordarla: *en campo, ¿qué va antes de la p?* Este tipo de preguntas ayuda a desarrollar una actitud básica ante la ortografía: la duda.

Cualquier actividad que permita a los chicos escribir palabras de uso cotidiano con ortografía dudosa (crucigramas, completar oraciones, sopas de letras, etc.) o leerlas (en carteles, láminas, listas de palabras, ficheros, etc.) los ayudará a fijar la ortografía adecuada. Es importante descartar cualquier ejercicio del tipo "corregir los errores", puesto que por medio de ellos los chicos, al mirar las palabras mal escritas, podrían fijar su escritura.

Si bien al comienzo el maestro es el consultor ortográfico natural de los alumnos, en las tareas de escritura, es posible también contar con recursos variados para que consulten autónomamente: carteles, ficheros del grupo con las palabras de ortografía difícil que se van aprendiendo o que van surgiendo a partir de las lecturas y las tareas de escritura en todas las áreas; ficheros personales en los que cada chico escribe las palabras que frecuentemente le traen problemas, etcétera.

¿Qué es evaluar la reflexión sobre la lengua y los textos?

Evaluar la reflexión sobre la lengua y los textos supone tener en cuenta que lo más importante no es que los chicos respondan correctamente preguntas puntuales, sino que participen de conversaciones en las que reflexionen genuinamente acerca de los textos y de la lengua, que hagan y se hagan buenas preguntas, que formulen hipótesis acerca de las relaciones entre las palabras y que intenten justificarlas.

En cuanto a los aspectos de la normativa, dado que se trata de un aprendizaje que se extiende a lo largo de varios años de la escolaridad, al finalizar 2º año/grado, lo fundamental es que todos se planteen dudas respecto de cómo se escriben las palabras y que, a pesar de que en ocasiones cometan algunos errores, utilicen las formas correctas en el caso de las reglas propias del sistema seleccionadas para este año e incluyan puntos para separar oraciones.



EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

La palabra: esos ojos abiertos

En “Enseñar Lengua en 2º año/grado”, al principio de este *Cuaderno para el aula*, la voz de Roberto Juarroz nos impulsaba a pensar en la palabra como creadora de mundo y, por lo tanto, en lo que implica la tarea de enseñar a leer y a escribir: dar la palabra a los chicos y, con ella, darles la posibilidad de crear y recrear mundos.

Algunas veces, los lectores llegamos al final de un libro luego de haber leído linealmente todas sus páginas. Otras, “dando saltos” como quien no puede esperar hasta terminar una novela para conocer su desenlace. Pero también sucede que recorremos los libros como quien se interna por un sendero, luego por otro, se distrae, vuelve, toma atajos. Este *Cuaderno* admite que cada docente pueda elegir entre diversos recorridos y encontrar aportes y sugerencias para los desafíos del trabajo cotidiano.

En ese sentido, se ha intentado que esos aportes y sugerencias den una pauta para pensar nuevas actividades a partir de los temas y las lecturas que más interesen a cada docente, que sea una puerta abierta para recrear y rediseñar actividades y, también, que permita recuperar algunas prácticas que se han abandonado.

Cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno*, es evidente que aquí se retoman algunos temas que refieren a preguntas clave en la enseñanza de la lengua. Algunas de esas preguntas son: ¿cuál es el lugar de la palabra y del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje? ¿Cómo organizar secuencias de trabajo que articulen aprendizajes de distintos ejes del área? Sumada a estas, hay otra pregunta que implica y conlleva una lectura posible de los *Cuadernos* de otras áreas: ¿cómo contribuyen todos los campos del conocimiento al desarrollo del lenguaje oral y escrito?

Cuando nos referimos al lugar del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje en el área de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje solo es posible en el marco de ricas interacciones orales. Estas interacciones se generan en aulas en las que se habla de cosas interesantes para los alumnos y se plantean diálogos genuinos en los que todos –chicos y maestros– tienen voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

En este *Cuaderno* se considera que para que los chicos se entusiasmen por aprender a leer y a escribir, es necesario que desde un principio sepan que ese aprendizaje les abrirá las posibilidades de ingresar en el mundo de lo escrito, a esos “ojos abiertos” de la palabra. Sabemos que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tiene sentido.

Desde muy pequeños, los niños están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente interesantes. Pero, claro está, aprender a leer y escribir de manera autónoma es un proceso que se extiende a lo largo de toda la escolaridad. Todas las propuestas que se desarrollan en este *Cuaderno* han intentado mostrar cómo los chicos –a medida que participan en actividades alfabetizadoras ricas, significativas y culturalmente valiosas– van comprendiendo y aprendiendo el sistema alfabético de escritura (lo cual no quiere decir que esta adquisición no requiera momentos específicos de enseñanza). Para que ello ocurra es, obviamente, necesaria la mediación del docente. Las propuestas desarrolladas en los distintos ejes, entonces, han intentado ilustrar el tipo de práctica en la que el maestro asume tareas de lectura y escritura de textos que los chicos no pueden llevar a cabo solos. También se ha ilustrado cómo el docente va delegando progresivamente algunas de esas tareas a medida que los niños adquieren autonomía y cómo, al mismo tiempo, los alumnos la ganan si el docente les permite asumir, solos o en grupo, algunas de esas tareas.

Otra lectura de este *Cuaderno* permite rastrear las necesarias articulaciones entre los distintos ejes del área en el momento de organizar secuencias de trabajo (véase “Articulación entre ejes”, en la pág. 34). Como hemos visto, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador, pero lo cierto es que (sobre todo al principio de la escolaridad) los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir –y reflexionar sobre la lengua y los textos– están íntimamente interrelacionados. Esto no quiere decir que toda situación de enseñanza suponga el tratamiento por medio de todas estas modalidades, sino que las secuencias más amplias (unidades didácticas, planificaciones semanales, proyectos, etc.) sí deben poner en juego algunos contenidos de todas ellas. Por ejemplo, conversar o preparar una dramatización a partir de lo leído permite apuntar al desarrollo de aprendizajes vinculados con la oralidad y con la lectura, en una misma secuencia de trabajo. Las situaciones de escritura de palabras requieren la reflexión permanente acerca de las particularidades del sistema de escritura, y la lectura de textos lleva a la escritura de nuevas palabras.

Quienes ya leyeron los *Cuadernos* correspondientes a las otras áreas (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) habrán advertido que en todas se ponen en juego el lenguaje oral y el escrito. En los diversos campos de conocimiento escolar, los chicos participan en situaciones alfabetizadoras

a partir de textos completos –orales y escritos– con la mediación del docente; los niños y las niñas leen y escriben sobre temas importantes e interesantes aun cuando todavía no pueden leer y escribir solos, en las distintas áreas curriculares. Por otra parte, la exposición a los textos escritos desarrolla la oralidad, ya que aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), se incrementa su conocimiento del mundo y, por lo tanto, su vocabulario. En síntesis, todos los campos del conocimiento contribuyen con la concreción del proyecto alfabetizador.

La bibliografía que se presenta a continuación puede colaborar con la construcción de nuevos itinerarios de lectura. Se han incluido textos que refieren al valor político de la alfabetización, a la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, a la alfabetización como saber disciplinar y didáctico, a materiales de desarrollo curricular y a la literatura infantil. Confiamos en que este *Cuaderno* invitará a seguir leyendo esos y otros textos y generará el deseo de continuar –o iniciar– itinerarios de lectura propios.

También esperamos que la lectura de este *Cuaderno* aliente a conversar con los colegas, a recuperar registros de experiencias que han quedado olvidados en un cajón, a escribir relatos de las nuevas experiencias, y que estimule el cuestionamiento sobre la práctica, la construcción de soluciones a problemas nuevos y antiguos y el encuentro de mejores modos de enseñar para que todos los chicos puedan aprender.

BIBLIOGRAFÍA

De referencia

ALVARADO, M. (1991), *El pequeño lectorón*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

– (1995), *El lectorón II*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

– (1995), *El lectorón, gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

– (2000), *El lectorón dos mil*, Buenos Aires, Cántaro.

– (2003), *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor.

BARTHES, R. (2003), *Ensayos críticos*, Buenos Aires, Seix Barral.

BETTELHEIM, B. (1984), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo.

BLOOM, P. (2000), *How children learn the meaning of words*, Cambridge, Londres, MIT Press.

BORZONE, A. M. y COL. (2004), *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires, Etis y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

BRASLAVSKY, B. (2003), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

– (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BRATOSEVICH, N. y DE RODRÍGUEZ, S. C. (1981), *Expresión oral y escrita*, Buenos Aires, Guadalupe.

CHARTIER, A. M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

- CIRIANNI, G. y PEREGRINA, L. M. (2003), *Rumbo a la lectura*, México, IBBY.
- COOK, J. y GUMPERZ, J. (1988), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós.
- DAVIÑA, L. (1999), *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Rosario, Homo Sapiens.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Santillana, Ediciones Unesco.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1985), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1999), *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FORGIONE, J. D. (1931), *Cómo se enseña la composición*, Buenos Aires, Kapelusz.
- IGLESIAS, L. (1971), *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, Ediciones Argentinas.
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) Y NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC), "Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños", en: *The reading teacher*, vol. 52, N° 2, Washington DC, octubre de 1998.
- JUARROZ, R. (2005), "Sexta poesía vertical" en: *Poesía vertical*, Buenos Aires, Emecé.
- LARROSA, J. (1997), "El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero", en: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Paidós.
- MANGUEL, A. (1998) [citando a NICOLÁS ADAM (1787)], *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza, Fundación Sánchez Ruipérez.

MARIÑO, R. (2004) "Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura", en: *Imaginaria* N° 136, Buenos Aires, septiembre.
www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm

MEIREU, P. (2003), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

MONTES, G. (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

PADOVANI, A. (2000), *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires, Paidós.

PAZ, O. (1972), *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

RAGUCCI, R. (1931), *El habla de mi tierra*, Buenos Aires, Tipografía y Librería del Colegio Pío IX.

RODARI, G. (1989), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Aliorna.

Literatura infantil

ANÓNIMO (2000), "Gato suertudo", en: *El imaginario 3. Lengua para 3º*, AA. VV., Buenos Aires, Novelibro.

BALLAGAS, E. (2003), "Cancioncilla" y "Poema de la ele", en: *Cuatrogatos*, Revista digital de literatura infantil, N° 7, julio-septiembre.
www.cuatrogatos.org

BORNEMANN, E. (2001), *Miniantología de cuentos tradicionales*, Buenos Aires, Santillana.

BROWNE, A. (1993), *El túnel*, México, Fondo de Cultura Económica.

CABAL, G. (1993), *Toby*, Bogotá, Norma.

CANO, F. (2005), "Encadenados" y "Cuento cerrado", mimeo.

DEVETACH, L. (1987), *El hombrecito verde y su pájaro*, Buenos Aires, Colihue.

– (1994), "Cuento que cuento", en: *Monigote en la arena*, Buenos Aires, Colihue.

– (1999), *La luna se cayó*, Buenos Aires, Aique.

FERNÁNDEZ, M. G. (2001), "AAAAAAAAAAAA", "El lobo de Caperucita" y "Recetas para preparar sopojos", en: *El Imaginario contraataca 6*, Buenos Aires, Novelibro.

– (2002) "Peso pesado" y "Sí que puedo", en: *Aguante el imaginario*, Buenos Aires, Novelibro.

GRIMM, J. y W. (2001), "El pescador y su mujer", "Los tres hijos vagos del rey", "Los tres ancianos del bosque", "La mesa, el burro y el bastón", en: *Pajaritos en bandadas, Cuentos de todo el mundo. Antología*, Buenos Aires, Colihue.

HUGHES, L. (1994), "Cuento con canto", en: AA.VV., *Una fila de cuentos*, Buenos Aires, Colihue.

LEGNAZZI, C. (2004), *Tuk es Tuk*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

LUJÁN, F. (2001), "Los cangrejitos", en: *Cuatrogatos*, Revista digital de literatura infantil N° 7, julio-septiembre.
www.cuatrogatos.org

MARIÑO, R. (1995), *El héroe y otros cuentos*, Buenos Aires, Alfaguara.

MONTES, G. (1987), *Historia de un amor exagerado*, Buenos Aires: Colihue.

– (2004), "Historia de un Ramón, un salmón y tres deseos", en: *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, Buenos Aires, Colihue.

PISOS, C. (2002), "Coplas de hadas", en: *Las hadas sueltas*, Buenos Aires, Sudamericana.

RIVERA, I. (2001), "Cuentos del dedo meñique", en: *Los libros del caracol 1*, Buenos Aires, Estrada.

SCHUJER, S. (2004), *351 adivinanzas para jugar*, Buenos Aires, Sudamericana.

SILVEYRA, C. (COMP.) (1999), *Trabalenguas. Sin equivocarte y bien ligerito*, Colección Faltó el profe, Buenos Aires, Altea.

WOLF, E. (2000), *Hay que enseñarle a tejer al gato*, Buenos Aires, Sudamericana.

ZAPATA, S. (2004), "Puc y los tres deseos", en: *Cuentos de pan y manteca*, Buenos Aires, Colihue.

Otros textos

Documentos

GONZÁLEZ, S. (COORD.) (2002), "La Alfabetización Inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada", Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (1999), Resolución 107/99, Anexo I, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2004). Resolución N° 549, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

NACIONES UNIDAS (2000), *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Naciones Unidas, documento base para la consulta.

Materiales para docentes

ALEN, B. (COORD.) (1999), *Un viejo motivo, un nuevo encuentro: la clase numerosa en el primer año de la EGB. Indagaciones, reflexiones, propuestas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1, Series 1 y 2 (2000-2001), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Trengania. Para los que recién empiezan. Cuadernillo para docentes (2001b), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

AA.VV. (2004), "Lineamientos para la reflexión de las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe" en: *Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de Experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cuaderno para el aula: Lengua 1 (2006), AA.VV., Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Materiales para alumnos

ALVARADO, M. y GASPAR, M. P. (2001), *Trengania*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Páginas web recomendadas

<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html> (Página web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, para consultar publicaciones destinadas a equipos técnicos, docentes y alumnos)

<http://www.imaginarial.com.ar>

<http://www.cuatrogatos.org>

<http://www.eradeouro.kit.net>

<http://caracol.imaginario.com/index.html>

<http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>

<http://www.escriitoriodolivro.org.br/>

<http://www.fnlij.org.br/>

<http://www.leiabrasil.org.br>

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>

Se terminó de imprimir
en el mes de marzo de 2006 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires