



PRIMER
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

Lengua

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

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 sociocultural 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

15 Enseñar Lengua en tercer 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
- 26 ¿Qué es evaluar en lengua?
- 28 Criterios de secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua
- 31 Articulación entre ejes

32 EJE: Comprensión y producción oral

- 35 Los saberes que se ponen en juego
- 35 Propuestas para la enseñanza
- 36 Conversar sobre los libros
- 39 Compartir historias
- 39 El maestro narra
- 41 Los chicos cuentan historias
- 42 El dilema de la voz
- 48 Chistes
- 50 Las explicaciones y exposiciones
- 51 Poesía con los chicos
- 54 La evaluación de la oralidad

56 EJE: Lectura

- 58 Los saberes que se ponen en juego
- 59 Propuestas para la enseñanza
- 59 El encuentro con los libros
- 60 Escenas de lectura
- 61 El maestro lee en voz alta
- 63 Los chicos leen en voz alta
- 63 ¿Qué literatura leer en 3º?
- 66 Un libro lleva a otro: itinerarios de lectura
- 66 Itinerario 1: engañadores y engañados
- 74 Itinerario 2: transformaciones
- 77 Itinerario 3: los textos de un autor
- 78 Explorar y comprender los textos no literarios
- 78 Prepararse para leer
- 79 Leer narraciones, descripciones, explicaciones e instrucciones
- 82 Ganar fluidez
- 85 La evaluación de la lectura

86 EJE: Escritura

- 88 Los saberes que se ponen en juego
- 89 Propuestas para la enseñanza

90	Escribir solos, escribir con otros
90	Escritura colectiva de textos
91	Escritura en pequeños grupos
92	Escribir solos
93	Escribir en proceso, escribir de un tirón
93	El dilema de la corrección
94	Leer para escribir textos ficcionales
94	Engañadores y engañados
95	Transformaciones
95	Leer para escribir textos no ficcionales
95	Enciclopedia de seres que nunca existieron (o que existen solo en los libros)
98	Recomendaciones
101	La carta
103	Cartas de ficción
104	Escribir textos de invención
108	La evaluación de la escritura

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

112	Los saberes que se ponen en juego
113	Propuestas para la enseñanza
113	La red semántica de los textos
115	Palabras, palabras
117	Una palabra nos lleva a otras palabras
119	Relaciones de significado
120	¿Cuál la puede reemplazar?
121	Los archienemigos
121	Fichero para la hora de escribir
122	Familias de palabras
124	Las clases de palabras
127	Las clases de palabras en los textos
128	Pensar la puntuación
129	Pensar los puntos
130	Los signos de entonación
130	La coma enumerativa
131	Ortografía
132	La identificación de la sílaba tónica
133	¿Qué es evaluar la reflexión sobre la lengua y los textos?

135 En diálogo siempre abierto

136 La palabra: esos ojos abiertos

139 Bibliografía



**ENSEÑAR
LENGUA
EN TERCER
AÑO/GRADO**

Enseñar Lengua en tercer 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 3^{er} año/grado, los niños y las niñas ya cuentan con una historia escolar que el docente puede conocer de distintas maneras: en muchos casos, porque han sido sus maestros de 1^o o 2^o; en algunos otros, a través de 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 la consulta anticipada de padres que se comunican antes del comienzo del año lectivo. Algunos alumnos nuevos, otros que se han ido, niños que se conocen desde el Nivel Inicial o comparten experiencias en otros ámbitos, maestros que son nuevos en la escuela, otros que viven en el mismo barrio que sus alumnos... con algunas variaciones, esta escena se repite en las aulas de 3^o.

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 aula 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 los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*, hay que tener en claro que las historias de los chicos, las formas en que las cuenten, los disensos que manifiesten, las preguntas que formulen, 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 al inicio de la conversación, pero que la prepotencia de una voz o del “lugar que ocupa” no debe obligar a nadie a decir lo que no piensa.

Los chicos que comienzan el 3^{er} año/grado traen consigo sus palabras, las de su casa y su barrio, las de los programas o películas que han visto, las de las historias que les han contado y de los libros que les han leído en su casa,

y también las que ya han compartido, leído 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 también se conviertan en suyos, tendiendo los puentes necesarios.

Al ingresar a la escuela, las chicas y los chicos han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos; durante los dos primeros años de la escuela básica 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 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: 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 los mismos objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de 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 bilingüe¹ (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 la 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, 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 en situaciones de mayor o menor formalidad, 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, gracias a su enseñanza sistemática.

Aprender a leer y escribir en la escuela

A través del tiempo, el término “alfabetización” ha ido cambiando,² ya que los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

¹ **Recomendación de lectura:** Resoluciones 107 (1999) y 549 (2004) del Consejo Federal de Educación, y “Lineamientos para la reflexión de las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe” (2004), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, cuyas referencias se encuentran en la Bibliografía.

² **Recomendación de lectura:** resultan muy interesantes: Chartier (2004) y Braslavsky (2003).

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 a lo largo 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 aprendizaje 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 utilizaremos 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).

Como se expresa en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*, la alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino la interiorización del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. 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 papel ineludible de la escuela y de los maestros (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. Y 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.

Ahora bien, afirmar que la alfabetización inicial concluye en el 3^{er} año/grado quiere decir que al comienzo de este año el docente debería tener un profundo diagnóstico de los conocimientos iniciales de cada niño y, en función de este, redoblar los esfuerzos para que aquellos que aún tienen dificultades con el sistema de escritura, logren leer y escribir con autonomía al finalizar el ciclo. En este sentido, la escuela y el maestro de 3^o deben atender especialmente la heterogeneidad de los puntos de partida de los niños e implementar caminos diferentes para que todos puedan aprender.

La alfabetización como proyecto escolar

La concepción de la alfabetización como apropiación y recreación de la cultura escrita implica que, desde el comienzo de la escolaridad, 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 escolar 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. Su complejidad, en tanto 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 principal agente alfabetizador. Por lo dicho, insistimos en que la asunción consciente del papel alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

Concretamente, los tres primeros 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 esos años. En otras palabras, es fundamental realizar reuniones de trabajo (planificación, discusión, lecturas compartidas, evaluación) entre todos los docentes del ciclo.

La alfabetización inicial

Dado que, como ya se señaló, en 3^{er} año/grado concluye la alfabetización inicial, a continuación se presenta una serie de consideraciones respecto de los conocimientos y las situaciones de enseñanza propios del ciclo que garantizan que se cumpla este propósito fundamental de la escuela.

Los niños que han transitado el proceso de alfabetización inicial saben que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas, que la palabra dicha oralmente se puede escribir y que leyendo se puede volver una y otra vez a leer aquello que se escribió; en otras palabras, han comprendido las **funciones principales de la lengua escrita** porque han participado de variadas situaciones de lectura y escritura.

Al finalizar el ciclo, todos los niños deben haber tomado conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos, que son representados por las grafías (o letras). Es decir, deben haber comprendido el principio alfabético de nuestra escritura, según el cual 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 –véase el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”– y también que, además de las letras, hay otros signos auxiliares que transmiten significados (los signos de puntuación, la tipografía, etc.).

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,³ distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias: exposición a rimas infantiles y juegos de palabras que promueven la toma de conciencia sobre los sonidos del lenguaje, invitación permanente a los chicos para que escriban mucho y habitualmente, acompañamiento estrecho y permanente para ayudarlos a escribir de forma convencional (proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones), promoción de actividades de escritura y revisión colectiva de textos, participación en situaciones de lectura sistemáticas y variadas (de manera autónoma y compartida con el docente y sus compañeros) de diversos textos, especialmente literarios.

La lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos tiene un lugar irremplazable en el área de Lengua. 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)

³ Para una revisión de la historia de teorías y métodos, consúltense Chartier (2004), Braslavsky (2005) y Daviña (1999). En la Bibliografía, al final del *Cuaderno*, están los datos completos de los textos mencionados en este apartado.

y muchas veces esto les da ganas de volver sobre el texto para disfrutar nuevamente una historia, para corroborar o desechar interpretaciones, etc. 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 de la EGB deben convertirse para los niños en lugares que aseguren un contacto rico, vivo y placentero con los libros. Aunque todavía no todos “sepan leer de corrido” ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Por último, a través de su participación en situaciones de lectura y escritura, los chicos advierten 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 (uso de mayúsculas, puntuación, uso de letras, cuándo vale la pena repetir, cómo es el formato de una carta o por dónde puede comenzarse a contar una historia, la necesidad de hacer aclaraciones cuando se relata una experiencia personal, etc.). A la 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.

No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta última, 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.

Estos aprendizajes se logran a través de la participación en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir los roles de lectores y escritores plenos, con la necesaria colaboración permanente del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión.

- Como se dice en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan, acompaña la pro-

ducción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicabilidad en los escritos. Por ejemplo, haciendo que los chicos 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 esa 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. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.
- La lectura asidua constituye una de las situaciones alfabetizadoras por excelencia. Los chicos no solo adquieren conocimientos sobre los textos a través de situaciones en las que deben escribir, sino, y principalmente, por medio de la lectura de textos (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 y con 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 y establece relaciones entre sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído).
- 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: cómo se nombra un personaje, cómo está incluida una enumeración, cómo se introduce un diálogo, qué signos de puntuación llevaron a leer de determinada manera, etc. También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

Los chicos también van aprendiendo sobre el lenguaje en situaciones específicas de reflexión sobre la lengua y los textos: cuando 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 o una expresión que antes no usaban y con su cara expresan la satisfacción de escucharse a sí mismos decirlo, cuando comprenden un chiste que juega con el lenguaje (por

ejemplo, frente a un colmo o a un tan tan). En todas esas situaciones 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*?”; “No podés decir: ‘El perro meó mi mochila’ en la escuela, 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 el uso de los distintos formatos textuales (conciencia sobre los textos). Este conjunto de posibilidades conforma el *conocimiento metalingüístico*, que implica prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

Los contenidos de reflexión sobre la lengua y los textos se trabajan a partir de las intuiciones que los niños poseen por ser hablantes nativos de su lengua. Por ejemplo, todos los chicos 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 también las variaciones en la antonimia, tal como se desarrolla en el apartado “Reflexión...”). Y pueden hacer todas estas cosas aunque no utilicen siempre los términos *antónimo*, *familia de palabras*, *sustantivo*, *verbo*; 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, alemán, coreano, etc.) tienen las mismas intuiciones respecto de su propia lengua materna y de los textos que circulan en su comunidad. En los casos de programas de Educación Bilingüe, se torna necesario, entonces, generar situa-

ciones de reflexión sobre la propia lengua mientras los chicos van aprendiendo la otra, sobre la que también comienzan a 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 que esas convenciones existen, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

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 estar atento a garantizar la coherencia y la articulación equilibrada entre los distintos componentes de su propuesta alfabetizadora.

En efecto, es habitual que los docentes de Segundo Ciclo adviertan que los niños aún “no pueden leer por su cuenta textos de cierto nivel de complejidad” o “tienen muchas dificultades para escribir”. Estos problemas suelen atentar contra las posibilidades de acceso a los conocimientos, más especializados, que se abordan en Segundo Ciclo. Cuando se dice que los niños deben seguir aprendiendo a leer y a escribir durante toda la escolaridad se hace referencia a la ampliación de los contextos en que se lee y escribe, a los géneros discursivos y a la profundidad y variedad de temas sobre los que se lee y escribe. “Continuar aprendiendo a leer y escribir” significa también que los niños en Segundo Ciclo profundizan su conocimiento de la normativa ortográfica y gramatical y alcanzan la fluidez lectora. Por lo tanto, no se hace referencia al conocimiento inicial del sistema de escritura, que debe estar garantizado al finalizar el Primer Ciclo.

¿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 respecto de otros aprendizajes. 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.

Según venimos concibiendo el aprendizaje de la lectura y la escritura, evaluar qué es lo que los chicos aprendieron efectivamente y evaluar lo que se les ha enseñado supone considerar varias cuestiones:

- La escuela debe garantizar que, al finalizar 3^{er} año/grado, los chicos puedan leer y escribir con autonomía textos adecuados a su edad. No solo nos referimos a la posibilidad de leer en voz alta una lectura breve o escribir al dictado algunas oraciones, sino fundamentalmente a otros aspectos, entre ellos: ¿participa de las conversaciones en el aula? ¿Se interesa por los libros? ¿Lee y pide que le lean? ¿Juega con las palabras y participa de conversaciones sobre el lenguaje? ¿Se involucra activamente en situaciones de escritura individual y colectiva de textos? ¿Se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras? ¿Relee lo que escribió? ¿Puede darse cuenta de que no entendió algo que leyó?
- 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, como por ejemplo 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 si hay uno correcto?
- Teniendo en cuenta que los puntos de partida de los chicos no son homogéneos y que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, se debe contar con estrategias de enseñanza y evaluación tan variadas como variadas sean las situaciones individuales y grupales 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 respecto de la enseñanza y, también, respecto de la acreditación.

Hoy se sabe que nuestras expectativas en cuanto a lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas

tampoco pasarán inadvertidas. Cuanto más desconfiemos 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. Refiriéndose a ello, 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 valioso 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.

P. Meireu, Frankenstein educador, 2003

Criterios de secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua

Para la secuenciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 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, al abordar la lectura de cuentos de cierta extensión, puede solicitarles que asuman partes de las lecturas o que lean el texto completo. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón porque se aborda un género no trabajado previamente, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir partes del texto a la vista de todos. Esto no

quiere decir que, en 3^{er} año/grado, cuando la mayoría de los niños ya consolidó su 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, una recomendación bibliográfica o una carta) o el desarrollo de una consigna más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños de 3^a ya pueden leer convencionalmente, la voz del maestro es siempre bienvenida, no solo por los niños pequeños. Por otra parte, si cuando los chicos ya puedan leer con cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura en voz alta por parte del maestro, quedarán fuera 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 se ha comenzado a priorizar a partir del 3^{er} año/grado, y es un género que se desarrolla con mayor profundidad más adelante. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos en 3^{er} año/grado, pero estos textos suelen asumir 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 que otros pasan a un segundo plano.

- *El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.* A medida que los niños van teniendo mayor control sobre la escritura, se puede aumentar la cantidad de aspectos a tener en cuenta cada vez. Si los chicos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional y correcta de las palabras y las oraciones. Si escriben con el maestro, la atención estará centrada en el contenido que se expresa. Con ayuda del docente pueden empezar a tener en cuenta otras variables (que luego podrán considerar solos); por ejemplo, si tienen que escribir una carta, intentarán elegir las palabras más adecuadas 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, “visión”, de “ver”; de adjetivos, “blancura”, de “blanco”; o de adverbios, “lejanía”, de “lejos”.

Articulación entre ejes

Los aprendizajes priorizados para el 3^{er} año/grado de la EGB / Nivel Primario están organizados en cuatro ejes:

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

Este *Cuaderno para el aula: Lengua 3* presenta propuestas relacionadas con cada uno de estos ejes. Sin embargo, en una planificación de la enseñanza, 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. Tener ganas de ser escritor es, también, 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 hemos podido imaginar.

En las páginas que siguen se desarrollarán propuestas de enseñanza para cada uno de los ejes. A su vez, se verá que hay algunas 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” y se retoman en “Escritura”. Otro ejemplo: la planificación oral de una narración que se va a escribir desarrolla paralelamente la oralidad y las posibilidades de escribir mejor. Las propuestas de escritura refieren a la revisión, y los aspectos de normativa figuran en el Eje “Reflexión sobre la lengua y los textos”.

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 tengan en cuenta sus propios intereses, las características de la escuela en la que se desempeña, el grupo de alumnos que tiene a su cargo y la comunidad a la que pertenecen; 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; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto).

La escucha comprensiva de textos leídos o expresados asiduamente en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones, descripciones de objetos, animales y personas; instrucciones (consignas de tarea escolar, entre otras) para llevar a cabo distintas tareas y exposiciones sobre temas del mundo social y natural.

La producción asidua de narraciones (con inclusión de descripciones y diálogos) y descripciones, y 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, etc. y otros géneros poéticos orales.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

Comprensión y producción oral

Contame un cuento

*Contame un cuento de hadas
para soñar esta noche
letras doradas.*

*Contame un cuento liviano
para que duerma esta noche
bajo mi mano.*

*Contame un cuento que flote
sobre mi almohada
porque detrás del silencio
no escucho nada.*

*Contámelo poco a poco
muy despacito
que cuando cierro los ojos
lo necesito.*

Silvia Schujer¹ © 1990, Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.

¹ En la Bibliografía, al final de este *Cuaderno*, están los datos completos de los textos mencionados en este Eje.

Los saberes que se ponen en juego

Las aulas son un lugar de continuos intercambios, un lugar donde, por medio de la conversación, docentes y alumnos se conocen, un lugar donde se describen objetos, se explica lo que hay que hacer, se cuentan y comparten historias. Estos intercambios se dan espontáneamente, porque es muy difícil concebir una comunidad humana sin pensar en personas que dialogan. El carácter necesario de la comunicación oral, sin embargo, no debería hacernos olvidar que, en la escuela, el Eje “Comprensión y producción oral” tiene contenidos propios que requieren propuestas específicas de enseñanza.

Un propósito fundamental es que todos los chicos confíen en sus posibilidades de expresión oral y despierten o profundicen el interés por compartir experiencias, ideas y sentimientos. En este sentido, para 3^{er} año/grado se ha dado prioridad a que los niños y las niñas participen en conversaciones sobre distintos temas, escuchen textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos, narren y describan; y también que conozcan y disfruten de un rico repertorio de poesías.

Propuestas para la enseñanza

Tal como se ha dicho en el apartado “Hablar en la escuela”, los chicos cuentan sus historias y conversan usando las formas de habla de su comunidad, y 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 niños que comparten la variedad dialectal que se habla en la escuela como para aquellos cuyo dialecto se aparta de esta.² Es tarea de la escuela apostar a construir situaciones para que todos puedan comprender textos expresados en diferentes variedades y también comunicarse con una gama diversa de interlocutores. Para ello, los chicos construirán progresivamente el sentido del uso de las palabras y formas de hablar en distintas circunstancias. Esta conciencia y esta posibilidad, sin embargo, nunca deben (ni

² Para una definición de “dialecto”, véase el apartado “Hablar en la escuela”.

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 van conformando nuestras identidades que siempre serán plurales. Censurarlas y corregirlas es violentarlas. Que los chicos 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, presentamos distintas propuestas que cargan de intención estos procesos más o menos espontáneos. En primer lugar, se considera la conversación acerca de libros, atendiendo los distintos modos en que pueden llevarse a cabo estos intercambios. La narración oral, en segundo lugar, es un tema que viene desarrollándose desde el 1^{er} año/grado; en 3^{er} se complejiza la propuesta dado que se propone la inclusión de voces. Luego se presentan algunas consideraciones acerca de las explicaciones y exposiciones orales. Por último, se enumeran ideas para el trabajo oral en relación con juegos que involucran el lenguaje y la poesía.

Conversar sobre los libros

Cuando se escuchan conversaciones en las aulas a propósito de un cuento leído, lo primero que suelen hacer los chicos es decir si les gustó o no y por qué, como solemos hacer los adultos cuando dialogamos con otros acerca de libros que hemos leído, o programas o películas que hemos visto. Sin embargo, en las justificaciones, los chicos y las chicas pocas veces se refieren a la forma en que esa historia fue contada, a cómo fueron presentados los personajes, a los juegos del lenguaje, a la verosimilitud o a la relación de esa historia con otras. Es necesario que el docente colabore con el grupo en la indagación de estas y otras cuestiones relativas a la materialidad de la escritura. Con este propósito, la conversación posterior a la lectura será una instancia potente para el diálogo abierto, y a la vez para detenerse en cómo está escrito el texto sobre el que se conversa. Para eso, y dependiendo del texto que se haya leído, pueden proponerse actividades como: releer para los demás las partes más “jugosas” y explicar por qué resultan significativas; reparar en las expresiones que demuestran un cambio en el estado de cosas o en la vida de un personaje; señalar palabras o construcciones que llamen la atención por algún motivo; comparar los personajes entre sí o con otros personajes de otras historias; indagar distintas obras de un autor para cotejar aspectos de su producción (temas, personajes, espacios, usos del lenguaje, manejo del tiempo, descripciones, uso del humor o del diálogo, por poner algunos ejemplos). De la misma manera, se puede trabajar siguiendo la producción de un dibujante, a efectos de ver cuáles son las maneras que tienen las imágenes de producir sentido (uso del

color, expresión de las caras de “los malos”, uso del espacio de la página, materiales y técnicas como el colage, el óleo, la acuarela, el fotomontaje, etc.).

De estos diálogos surgen cuestiones disímiles, muchas de ellas no previstas. Por eso, es preciso estar preparado para admitir las voces de los chicos que dan cuenta de múltiples sentidos, que es el modo en que se expresa la subjetividad de cada lector.

A continuación, se incluye un registro que ilustra esa multiplicidad de subjetividades. Los alumnos de 3º de una escuela de Concordia leyeron *Canción decidida*, de David Wapner (2003), con ilustraciones de Cristian Turdera.

Canción decidida

*Todos los días
apenas salga el sol
saldré a la calle
a gritarle al mundo
que soy feliz
que la vida es bella
y que en su homenaje
me pondré a bailar.*

*Aunque creo más prudente
dejar pasar unas horas:
saldré a las diez de la mañana
cuando todo el mundo
está despierto
y va de un lado a otro
por aquella calle
a la cual saldré
y gritaré al mundo
que soy feliz
que la vida es bella
y que en su homenaje
me pondré a bailar.*

[...]



*Ni de día ni de tarde:
no hay nada mejor que la noche
para salir a la calle
y susurrarle
a cada peatón
mientras regresa de su trabajo
y piensa en una rica cena
que soy feliz
que la vida es bella
y que en su homenaje
me pondré a bailar.*

*David Wapner, Canción decidida (frag.),
Buenos Aires, Pequeño Editor, 2003*



La docente llevó ese libro al aula para mostrar cómo un mismo texto puede despertar diferentes interpretaciones que suelen disparar polémicas. Los chicos, reunidos en parejas, tenían un ejemplar y una hoja en blanco en la que debían hacer comentarios a medida que iban leyendo. La consigna era anotar datos, sentimientos o pensamientos sobre sus propias vidas. Por ejemplo, con qué cosas son felices, qué le gritarían al mundo, cómo se lo gritarían y, al final, que discutirían si ellos, en el lugar del protagonista, saldrían o no a exponer su felicidad a las personas y para qué. Puestos a discutir sobre la actitud dubitativa de la figura que caracterizamos como *yo poético*, los chicos dijeron cosas como las siguientes.

–No sale a cantarle al mundo porque es un cómodo. A mí me pasa lo mismo, yo digo que voy a hacer los deberes, y después me voy a ver la tele, y después juego a la pelota y me olvido.

–Está viendo la tele en la cama y no quiere salir.

–Le da vergüenza, a mí también me da vergüenza. Todos quieren que salga pero no sale porque le da vergüenza.

–Es que no era tan feliz como decía. Se puso a pensar y se dio cuenta, yo a veces estoy contenta, pero me dura un ratito.

–¿Para qué vas a decir eso? A la gente no le importa.

Cada una de estas perspectivas cosechó distintas adhesiones. La docente, por su parte, fue ayudando a expandir sus ideas por medio de preguntas o reiterando lo que habían dicho y, en la mayoría de los casos, los chicos contaron sus propias vivencias a partir de las cuales justificaron lo que opinaban sobre *Canción decidida*.

Como advertimos, es absolutamente viable que los niños pequeños logren una actitud crítica frente a los libros, en la conversación compartida, y poniendo en juego las subjetividades. Por ello, la propuesta es que cuenten con una copia del texto en cuyos márgenes van anotando sus ideas, sentimientos y pensamientos. Después, cada uno lee esos comentarios y se escribe un texto en el pizarrón. También pueden conformarse grupos según las interpretaciones afines. Lo interesante será que los chicos adviertan que los libros nos dejan pensando.

Compartir historias

Ya desde 1^{er} y 2^o año/grado, los núcleos de aprendizajes priorizados han sido la escucha de narraciones, leídas o contadas por el maestro como cuentacuentos, la producción por parte de los chicos de relatos de experiencia personal y la re-narración de historias escuchadas o leídas. ¿Por qué? Porque la narración es la forma en que los seres humanos compartimos y reconstruimos nuestras experiencias, tanto las propias como las vividas o imaginadas por otros; y una función ineludible de la escuela es estimular ese encuentro narrativo de los alumnos con el mundo. Ahora bien, ¿cómo se potencia esa interacción? Sin lugar a dudas, una de las vías privilegiadas es el contacto permanente de los chicos con relatos leídos o contados por el docente u otros adultos, pero también a través de la participación en situaciones en las que son ellos quienes cuentan historias.

El maestro narra

La escucha de relatos es muy importante, por cuanto vincula a los niños con otros mundos posibles y fortalece, asimismo, los lazos que permiten la construcción de las identidades dentro de las culturas, las familias, las comunidades.

La lectura en voz alta de narraciones (tanto cuentos y novelas, como historias de vida o hechos sobresalientes de la historia de la cultura y de la ciencia) y la narración oral de historias populares no deben abandonarse cuando los alumnos comienzan a ganar autonomía en la lectura. Por el contrario, es conveniente seguir desarrollándolas, potenciando de ese modo la vivencia y el goce por la lectura y por la escucha de historias interesantes, en este caso a partir de la voz del maestro. Se trata de una práctica que puede perfectamente convivir con la lectura autónoma de los chicos, ya que ambas contribuyen con la formación de lectores.

En 1^{er} y 2^o años/grados es habitual que los docentes continúen leyendo en voz alta para los chicos. Pero es importante que esta práctica se sostenga a lo largo de toda la escolaridad. Aunque ya sepan leer solos muchos textos, los chicos todavía no pueden sostener la lectura de otros más difíciles, más extensos, más complejos. Por otra parte, la voz de alguien que lee para los demás es fuen-

te fundamental para generar ganas de leer. Hacer una selección de los textos para ser leídos en el aula por el maestro supone buscar relatos que incluyan personajes complejos, o bien que presenten personajes que viven una serie de peripecias para obtener lo que buscan o para resolver el conflicto que se les presenta. La escucha de esas narraciones leídas en voz alta es un desafío de comprensión diferente del que implica la lectura silenciosa de un relato. Es habitual, incluso, observar que los chicos están dispuestos a no perder el hilo de la trama y que, por eso, llaman la atención a cualquiera que interrumpa, concentrados en una secuencia narrativa que, recibida en forma oral, demanda una escucha atenta tras las pistas del relato.

Es conveniente incluir novelas en la selección, porque pueden ser leídas por capítulos y establecer continuidades a lo largo de varias semanas. Si la novela despierta curiosidad, si constituye una intriga, una motivación y entonces, sobre esa base, se decide leer un capítulo por día, al concluir uno, los chicos pedirán que se siga con otros. Este pedido es, justamente, señal del interés por seguir escuchando y, por lo tanto, del éxito de la propuesta. Si estas novelas quedaran al alcance de los chicos, seguramente algunos se animarían a leerlas solos “de contrabando”. Decisiones que nos recuerdan que la enseñanza es provocación, que deja huellas y que depara múltiples sentidos. Los chicos, al leer, casi siempre se nos escapan.

También, dentro de las posibilidades, es interesante invitar a adultos de las familias o de la comunidad para que se acerquen a contar historias. Puede tratarse de relatos de la tradición oral de la región, de historias de vida o de cuentos que algún adulto quiere acercarles a los chicos. Por otra parte, los docentes y/o alumnos de otros cursos también pueden ser invitados a narrar para los niños de 3^º.

Por supuesto, la escucha de relatos grabados por narradores profesionales resulta interesante para que los chicos se acerquen a historias contadas en variedades lingüísticas diferentes de las propias, además de permitirles ingresar a una forma de expresión artística.

Para abordar la lectura de novelas en voz alta, es importante que se seleccione una historia que verdaderamente atrape la atención de los chicos. Por lo general, conviene comenzar por aquellas que tienen una serie de episodios que pueden leerse en una sola sesión. Por ejemplo, una en la que cada capítulo presente una complicación y una resolución parcial. También es importante elegir historias que despierten variedad de emociones. Algunas que se recomiendan para este año son:

- *Toby* (Cabal, 1997);
- *Soloman* (García Domínguez, 1994);
- *La guerra de los panes* (Montes, 1993);
- *Querida Susi. Querido Paul* (Nöstlinger, 2003);
- *El libro de Ratonio* (Ramos, 1996);
- *Dailan Kifki* (Walsh, 1967).

Los chicos cuentan historias

Ya en 1^{er} y 2^a años/grados se propone que los chicos relaten sus experiencias personales y que vuelvan a contar historias que escucharon o leyeron. En 3^{er} año, como cierre del ciclo, se continúa con estas situaciones narrativas pero, a la vez, se les puede solicitar que inventen nuevos relatos cuyas tramas sean un poco más complejas, de manera que sigan desarrollando sus posibilidades de narrar en forma más extensa y clara.

En cuanto a los relatos de experiencia personal (propia o ajena), se cuenta con innumerables posibilidades de trabajo: desde las situaciones en las que los chicos, espontáneamente, narran algo que han vivido o que han escuchado, hasta otras, propuestas por el docente, en las que el relato parte de un tema lo suficientemente amplio como para que todos tengan algo que contar (una visita inesperada, una situación en que sintieron vergüenza, una “hazaña” que quieren compartir).

Respecto de las renarraciones, en 1^{er} y 2^a años/grados (véanse los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2* respectivamente) se propone el trabajo a partir de relatos cuya estructura gira alrededor de la reiteración. Se trata de cuentos en que se repiten episodios: el protagonista o distintos personajes realizan varios intentos antes de poder resolver la complicación; o se repiten escenas o frases que van cobrando mayor sentido a lo largo de la historia (como en *Ronquidos* [Kasza, 2002] propuesto en el *Cuadernos para el aula: Lengua 1*). En 3^{er} año/grado, se puede seguir trabajando con este tipo de relatos, por cuanto se trata de textos en los que el conflicto central es uno solo y se reitera de manera explícita. Estas características facilitan la tarea de renarración, porque posibilitan que los chicos se concentren en los aspectos de la textualización oral, es decir, en las palabras que han de utilizar y en la organización de las frases. Pero también, a partir de este año, se propone el trabajo con otras narraciones que amplíen sus posibilidades de reconstruir historias y ampliar su repertorio literario.

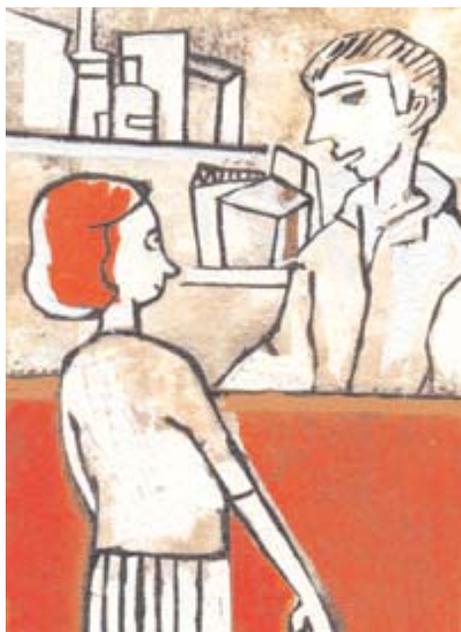
A continuación, se presentan algunas propuestas de trabajo que incluyen tanto la escucha como la producción de narraciones orales, complejizando las propuestas de renarrar la historia por medio de la inclusión de las voces de los personajes y de la descripción.

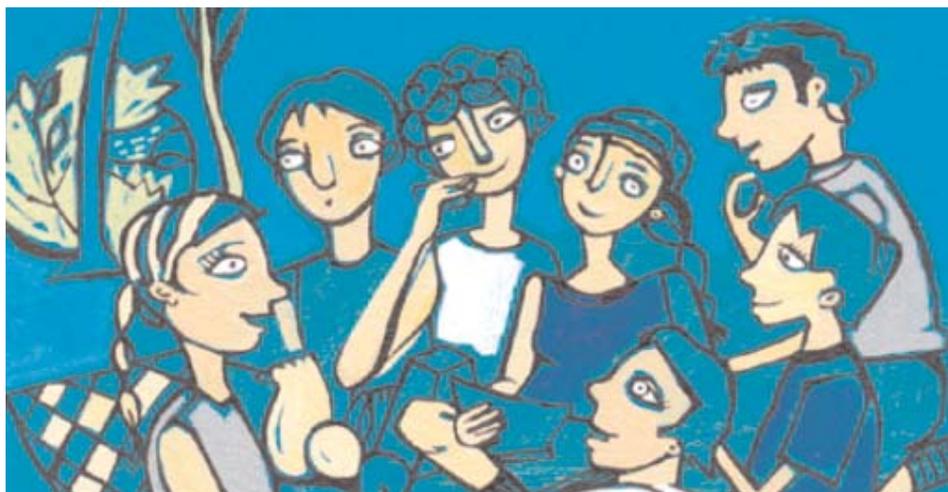
El dilema de la voz

Si bien cuando narran, los chicos suelen incluir espontáneamente las voces de las personas o personajes de la historia, en 3^{er} año/grado es importante focalizar el trabajo sobre el diálogo para que, progresivamente, vayan tomando conciencia de la relación entre la trama, los personajes y sus distintas voces. Para ello, un camino posible es leer y contarles historias en las que los adultos juguemos a ser personajes por medio de los tonos, el ritmo y el estilo. De esta manera, los chicos, que usualmente escuchan formas distintas de hablar, comienzan a prestar atención a estos aspectos.

También podemos llevar al aula grabaciones con voces de distintas personas, para que, al escucharlas, imaginen cómo es quien habla (edad, género y cualquier otro dato importante que quieran nombrar) y establezcan relaciones entre los sujetos y sus modos de hablar.

Más allá de estas propuestas, que focalizan el trabajo en la textura de la voz, es posible llevar a cabo otras en las que el acento esté puesto en lo que se dice, como ocurre en las siguientes.





Las voces que imaginan: se observan imágenes (fotos, viñetas de historietas, etc.), en las que haya personas conversando, y se inventa un diálogo. Para eso, se pueden repartir las imágenes a distintos grupos (cada grupo tiene tantos integrantes como personas o personajes aparecen en la imagen que le corresponde) y pedir a los chicos que se tomen un tiempo para inventar y practicar el diálogo en secreto. Por supuesto, lo más conveniente es realizar esta actividad en el patio o en un lugar amplio, de manera que ningún grupo escuche lo que dicen los otros. Luego, se colocan todas las imágenes en el pizarrón y los chicos van pasando al frente para representar los diálogos, mientras los demás deben, al concluir cada grupo, decir de qué fotografía o dibujo se trata.

Continuación de diálogos: el docente lee el comienzo de un cuento que contiene diálogos, incluidos algunos parlamentos, y allí detiene la lectura. Los chicos deben continuar ese diálogo oralmente.

Dramatización: a partir de un cuento con escasos diálogos, narrado o leído en voz alta por el maestro, los chicos deben representar alguna escena, dramatizándola.

Creación de nuevos diálogos a partir de cuentos conocidos: se trata de que los chicos inventen diálogos, a partir de la alteración de una característica de alguno de los personajes de un cuento tradicional, como en los ejemplos que siguen.

La alergia de Blancanieves

La malvada madrastra creyó que Blancanieves había muerto en el bosque. Entonces, loca de contenta, se fue corriendo a preguntarle al espejo:

–¿Quién es ahora la más bella?

–Sigue siendo Blancanieves, que ahora vive en el bosque en la casa de los enanitos... –contestó el espejo.

A la madrastra le dio un ataque de furia. Entonces, usando sus brujerías, envenenó una manzana para dársela a Blancanieves.

En la casita del bosque, Blancanieves estaba sola, pues los enanitos estaban trabajando en la mina. Y entonces, la madrastra, disfrazada de viejita, tocó a la puerta.

–Buenos días, hermosa jovencita. Aquí te traigo de regalo esta rica manzana.

- ¿Cómo seguiría este diálogo si Blancanieves fuera alérgica a las manzanas?

Una Bella quisquillosa

El príncipe atravesó un gran patio de mármol, subió la escalera, llegó a la sala de los guardias que estaban formados en hilera, la carabina al hombro, roncando a más y mejor. Atravesó varias cámaras llenas de caballeros y damas, todos durmiendo, unos de pie, otros sentados. Entró en un cuarto todo dorado, donde vio sobre una cama el más bello espectáculo que jamás imaginara: una princesa que parecía tener quince o dieciséis años y cuyo brillo resplandeciente tenía algo luminoso y divino.



Se acercó temblando y en actitud de admiración se arrodilló junto a ella y la besó. Entonces, como había roto el hechizo, la princesa despertó. –¡Qué hermosa eres! –exclamó el príncipe.

- ¿Cómo continuaría el diálogo si a la Bella Durmiente no le gustara el príncipe que la despierta?

Diálogos exóticos: la propuesta es que los chicos inventen diálogos a partir del encuentro entre dos personajes que no pertenecen al mismo género literario, por ejemplo: Caperucita y un extraterrestre, un domador y un dinosaurio, un vendedor de helados y un esquimal, una princesa y un remisero...

Los otros también hablan: una propuesta interesante es partir de cuentos en los que no todos los personajes tienen voz o en los que las voces de algunos de ellos aparecen descritas, pero no se incluyen sus parlamentos. Veamos por ejemplo: “La caída de Porquesí, el malvado emperador”, de Silvia Schujer (2004), que se transcribe a continuación.

La caída de Porquesí, el malvado emperador

Hijo de Glotón segundo y nieto de un gran Rey, Porquesí fue el gobernante más temible que hubo en las tierras del País. Apenas asumió el mando, al morir su padre, redactó la primera ordenanza que, en un largo bando, fue leída al pueblo en plaza pública.

“Todo árbol de frutas que crezca en tierras del País –decía la orden– deberá ser entregado de raíz a este gobierno. Firmado: Porquesí.”

Sin protestar –porque nunca lo habían hecho–, los paisanos entregaron sus árboles a las autoridades, dejando sus propios jardines completamente vacíos.

Así fue como, al llegar el tiempo de la recolección, el palacio se llenó de incalculables canastos de fruta, con las que el emperador hizo preparar dulces y más dulces. Tantos que ni al cabo de largos años logró terminar de comer. Y fue durante esos años que, descuidados y hartos de frutos que nadie podía recolectar, los árboles se enfermaron y murieron, uno a uno, en las tierras del emperador.

Porquesí, entonces, redactó la segunda ordenanza que, en un largo bando, fue leída en plaza pública.

“Tras la inesperada muerte de los árboles –decía la orden– y ante la falta de sus frutos, deberán entregar a este gobierno las risas de todos los chicos que habiten el País.”

Desde entonces, en enormes bolsas que eran llevadas al palacio, los chicos depositaban sus sonrisas por obligación.

Con ellas el malvado emperador hacía preparar el dulce más rico del mundo: mermelada de risas. Jalea de carcajadas infantiles, que se convirtieron en el manjar más precioso de su majestad. Era el dulce más dulce que se había conocido.

Fue metido en frascos y vendido a otros monarcas a precios sin igual.

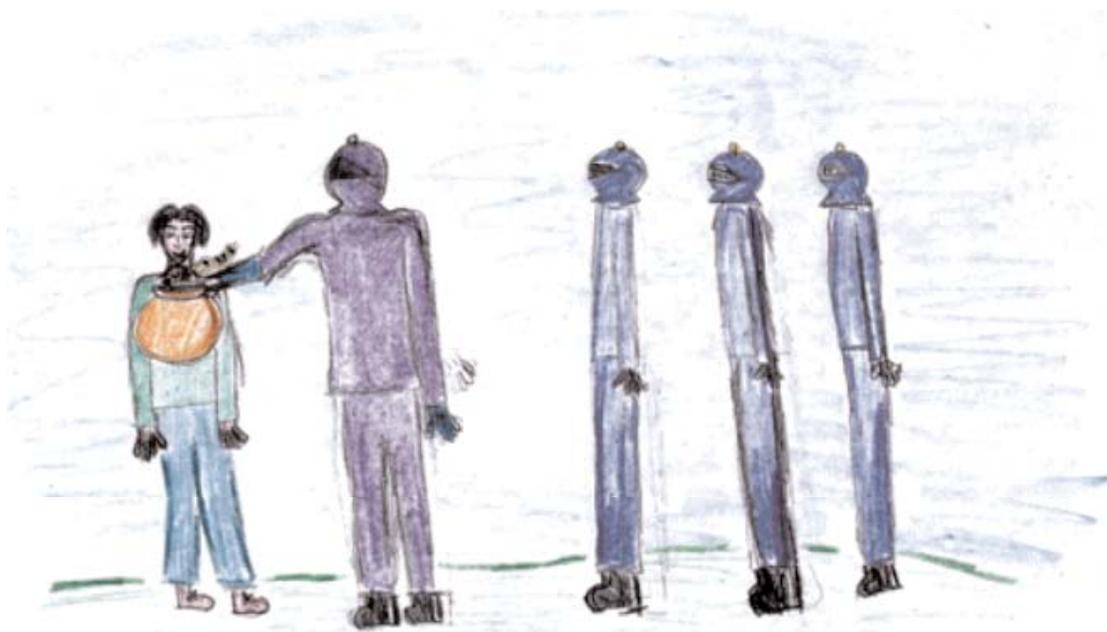
Sin embargo, tanto esplendor no duró mucho: como era de suponer, pasado un tiempo, los chicos del País empezaron a entristecerse, perdiendo poco a poco las ganas de reír.

Hasta que definitivamente dejaron de hacerlo, y la fabricación del sabroso producto llegó a su fin.

Entonces vino la tercera ordenanza que, en un largo bando, fue leída al pueblo en plaza pública.

“Todo chico que no quiera reírse –decía la orden– será severamente castigado por este gobierno.”

Y los fieles seguidores de Porquesí se lanzaron a la persecución.



Sofía, 9 años.

Los chicos trataban de reírse, pero no podían. Aterrorizados por el castigo, imitaban un sonido parecido al de las carcajadas, que los glotones de Porquesí, sin distinguir, cargaban en sus bolsas al palacio. Con ellas, que eran una mezcla de miedo y de imitación, los dulces que prepararon para el emperador resultaron más amargos que la hiel. Más salados que una lágrima.

–¡Pueblo de traidores! –gritó entonces Porquesí. Y armó un poderoso ejército para saquear nuevos países.

Viendo cómo su gobernante pretendía entristecer a los chicos de todo el mundo, los paisanos se enfurecieron y, por primera vez, decidieron enfrentarlo.

La sola idea de vencer a Porquesí los puso contentísimos. Y sin darse cuenta organizaron un festejo que de pronto coloreó las calles del País. Como se imaginarán, tanta felicidad despedía un olor exquisito. Atraído por él, Porquesí quiso probar de qué se trataba. Creyó que se daría el mejor de los banquetes. Pero apenas lo intentó, un fuerte dolor de estómago lo hizo caer al suelo. Cayó y cayó y cayó. Con tanta fuerza que jamás pudo volver a levantarse.

Y así termina este cuento. Un capítulo que en la historia universal se conoce como la gloriosa Caída de Porquesí, el malvado emperador de un País.

Silvia Schujer, en Cuentos y chimentos, Buenos Aires, Colihue, 2004

En este cuento sólo aparece la voz del emperador, por medio de un discurso directo (“¡Pueblo de traidores!”) y de los bandos que hace que se les lea a los ciudadanos del País. El pueblo, sin embargo, no habla. En la resolución del conflicto, sin embargo, se podría inferir que hay un acuerdo en el pueblo, pero la discusión correspondiente no aparece en el texto. La propuesta, entonces, es que los chicos inventen y dramaticen esa escena elidida, que elijan un líder que comande la discusión y que asuman distintos roles.

Inventar un marco: se puede proponer la construcción de un marco para distintos diálogos. En este caso, se trata de una actividad inversa a la anterior: los chicos tienen que imaginar, a partir del diálogo, la situación (lugar, época, características de los personajes, entre tantas posibilidades) y contársela a sus compañeros. Posteriormente, se pueden compartir las distintas propuestas para comentar las múltiples posibilidades y sentidos que despertaron los diálogos. Incluimos dos ejemplos.

–Fátima, tengo que hacer una larga travesía. Vamos, y conocerás un poco de mundo. Eso es muy importante.

–Sí, padre –dijo Fátima un poco dudosa–, pero yo veo que las mujeres siempre se quedan a cuidar de sus casas.

–Así es. Y por eso sólo saben cosas de la casa. Vamos de viaje y el mundo será tu casa.

Laura Devetach, 1995

–Drácula.

–¡Presente!

–Frankenstein.

–¡Presente!

Y siguió:

–¡Garramunda!

–¡Pdecente, ceñodita! –le contestó una bruja ceceosa.

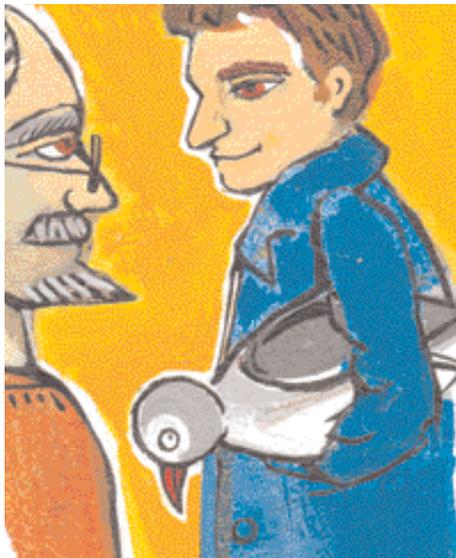
Ema Wolf, 1992

Chistes

¡Cuánto admiramos a quien es capaz, en una reunión, de hacernos estallar en carcajadas! ¿Entonces, por qué no proponer una secuencia de trabajo con este género? Hablamos aquí de breves narraciones que contienen en su remate

algún disparate que provoca risa. Dado que los chistes son de transmisión oral, se puede animar a los chicos a que pidan a sus familiares o vecinos que les cuenten alguno para compartirlo en el aula. Esto implica que tienen que hacer un esfuerzo de memoria por recordar aquello que les contaron (y la forma en que se los contaron, porque muchas veces los chistes dependen de las palabras exactas que se utilizan) y por relatarlo de manera que genere suspenso. Pero, sin dudas, la secuencia de trabajo debería comenzar con el maestro contándoles algunos chistes a los chicos. Por eso (y para que se rían un poquito también) se transcriben los siguientes, de Luis María Pescetti.

El capitán del barco:
-¡Tireen el anclaaaa!
El marineroto:
-Pero, mi capitán! ¡Si es nueva!



Venía con un pingüino debajo del brazo y se cruza con un amigo que le pregunta:

-¡Totó! ¿De dónde sacaste ese pingüino?

-Lo encontré enfrente de casa.

-Lo que tenés que hacer es llevarlo al zoológico.

-Sí, tenés razón, chau.

Al tiempo, este amigo lo vuelve a encontrar... y seguía con el pingüino debajo del brazo:

-¡Totó! ¿iNo te dije que lo llevaras al zoológico!?

-¡Lo llevé y le encantó! ¡Ahora vamos al cine!

*Un señor se sube a un árbol,
un policía lo ve y le dice:
-¡Usted! ¡Bájese de ahí!
-No, yo me vine acá a comer higos...
-No sea idiota. ¡Ese es un manzano!
-A mí no me importa, los higos
me los traje yo, je je...*



*Está con un amigo en una plaza
y de repente se oye la campana
de la iglesia: ¡Talánnn! ¡Talánnn!
Y el otro le pregunta:
-Oye, Totó, ¿qué hora es?
-La una.
-¿Seguro?
-¡Confirmado! ¡Lo oí dos veces!*

*Luis Pescetti,
www.luispescetti.com*

Las explicaciones y exposiciones

La escucha de textos literarios leídos por el docente u otros adultos se amplía a otros textos, vinculados a distintas áreas del conocimiento. Esto no significa que, en el marco de una tarea de esta índole, el trabajo deba ser “aburrido”. La narración en voz alta de manera casi natural, ese modo de sentarse a escuchar la palabra del maestro es un territorio que, en la medida en que se ha ganado, no debe perderse. Esa misma disposición a la escucha puede mantenerse avivando la curiosidad de los chicos, despertando nuevos intereses y convocándolos a aprender más, a saber más.

Por un lado, conviene seleccionar textos que presenten la información a partir de alguna pregunta curiosa o motivadora, o que desarrollen los temas de manera entretenida. El entusiasmo que los adultos sentimos cuando leemos un texto que presenta o desarrolla la información es el mismo que pueden sentir los niños. En todo caso, se trata de contagiarlos.

Es importante seleccionar textos provenientes de distintos ámbitos que convoquen la ansiedad por conocer más, aunque también esa inclinación hacia el saber

es motivada por el tipo de propuesta postulada por el docente. Mostrar los libros para que observen las imágenes, comentar por qué motivo resultan especiales, leerles fragmentos relevantes son operaciones que incluyen a chicos y maestros como lectores. Es útil preparar la lectura antes de realizarla, para encontrar el tono de voz y los gestos adecuados, para prever las intervenciones, así como para identificar los momentos en los que es conveniente hacer silencio.

Luego de que el docente u otro adulto (como sucede habitualmente en el marco de las salidas escolares, en las que un guía explica en forma oral un tema a los chicos) ha desarrollado la exposición de un tema, conviene crear instancias en las que la conversación sobre el tema se sostenga, para que los niños puedan hacer preguntas, comentar sus impresiones, sus asombros, opinar sobre lo que les resultó novedoso o, también, sobre lo que ya sabían, comparar con otros temas y relacionar con saberes previos.

No se trata solo de verificar la comprensión, sino sobre todo de fomentar la curiosidad y despertar el interés por continuar investigando o leyendo, buscando nueva información. En última instancia, es una tarea que brinda a los alumnos herramientas que les permiten iniciar el camino hacia los conocimientos y que, además, los alienta a recorrerlo.

Poesía con los chicos

Resulta gratificante abrir un espacio para trabajar la poesía con los chicos, es decir, para disfrutar de poemas que posibiliten un uso del lenguaje desnaturalizado. Esto significa que el lenguaje mismo se convierte en un mundo a ser explorado, objeto de juego y creación, repleto de asociaciones nuevas y abierto al juego. Un lenguaje que, sin duda, también incita a la invención de textos poéticos.

Los textos que se pueden seleccionar comprenden la amplia variedad del género poético en toda su diversidad: desde poesías de autor hasta coplas, canciones y adivinanzas, trabalenguas y cuentos mínimos.

Dentro de esa variedad, es posible señalar algunos rasgos comunes: el uso de la rima y el ritmo, tan cercanos a la música y a la posibilidad de repetir y cantar los poemas; la construcción de figuras poéticas que traen de la mano nuevos objetos que antes no existían o mundos solo posibles a partir de las palabras; imágenes y asociaciones nuevas que ponen en cuestión los significados habituales inaugurando el juego con el sinsentido y el absurdo. En este sentido –y tal como se ha desarrollado en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*– trabajar con poesías adecuadamente seleccionadas, muchas de las cuales pueden recordarse luego con facilidad, es un modo de promover el disfrute de esos textos, recuperando una práctica de larga tradición escolar a partir del goce con las palabras y la música. Las posibilidades son ilimitadas, tanto en lo que a géne-

ros poéticos se refiere (poemas, rondas, coplas, etc.) como en cuanto a la diversidad de textos a elegir (la literatura oral o escrita propia de cada lugar abunda en ejemplos). Los siguientes son, entonces, solamente algunas sugerencias.

Las **rondas y canciones tradicionales**, con las variaciones propias de la transmisión oral, traen a la memoria no solo el texto, sino también la música que las acompaña.

Hay juegos con el lenguaje que suelen acompañar las decisiones más importantes. Por ejemplo, a la hora de decidir quién empieza o quién juega:

*Ya-pe-yú
el huevo del a-ves-truz
el vino de la sa-lud.
Ya-pe-yú.*

Otras canciones tradicionales son juegos en sí mismas, que los chicos pueden continuar disfrutando en los recreos, acompañando el ritmo con las manos o haciendo gestos que las dramaticen. Por ejemplo:

*Una señora iba,
muy de paseo,
rompiendo los faroles,
con su sombrero.
Y al ruido de los vidrios,
salió el gobernador,
a preguntar a la señora:
"¿Por qué ha roto ese farol?"
Y la señora dijo:
"Pues yo no he sido,
ha sido mi sombrero,
por distraído".
"Si ha sido su sombrero,
la cuenta pagará,
para que aprenda su sombrero,
a caminar por la ciudad".*



Las **coplas tradicionales**, que circulan en forma oral y en variedad de métricas, se recuerdan con facilidad por su brevedad (se trata de textos anónimos compuestos por cuartetos). Algunas suelen acompañarse con música y casi todas presentan algún remate gracioso.

*Un diablo se cayó al fuego
y otro diablo lo sacó,
y otro diablo le pregunta
¿cómo diablos se cayó?*

*Cazador salió a cazar
patitos a la laguna.
Salió el patito y le dijo:
cazarás, pero las plumas.*

Los cuentos de fórmula (cuentos de nunca acabar –que tienen una estructura que se reitera indefinidamente– y cuentos mínimos –de resolución inmediata–) se distinguen por la estructura lírica que reiteran. 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 (véanse ejemplos en el Eje “Comprensión y producción oral” en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*).

Las adivinanzas y falsas adivinanzas (aquellas que de una forma u otra contienen la respuesta) son también breves poemas que agregan un nuevo desafío: estar atentos a los datos que se proveen para descubrir la respuesta.

También los trabalenguas son textos en los que la sonoridad de las palabras se pone en juego, al punto que el desafío es no dejar que las palabras nos enreden la lengua. Aquí proponemos un ejemplo extraído de *Papapepelipitopos*, Buenos Aires, Colihue, 1977.

*El cielo está entelarañado.
¿Quién lo desentelará?
¿Será Juanita o Antonia?
¿O Mari Pepa será?
La que lo desentelarañe
buena desentelarañadora será.*

Otros trabalenguas similares son posibles, imaginando un cielo “despinporroteado”, o un viento “desenlaciado”, por ejemplo.

También está presente la **poesía de autor**, que incluye una innumerable cantidad de poemas. A modo de ejemplo, incluimos el siguiente poema de la escritora neuquina María Cristina Ramos, con el trabajo plástico de Carlos Juárez.

Secreto

*Las tortugas pequeñas
no pesan nada,
en el agua se mueven
como las hadas.
Como las hadas y
como las lunas,
vestidas con el claro
tul de la espuma.
Las tortugas pequeñas
saben un paso
suavecito y ligero
como de raso.
Como de raso y
como de fuga,
que es secreto de baile
de las tortugas.
Es secreto que guardan
bajo la almohada
las tortugas pequeñas
no pesan nada.*

María Cristina Ramos, en:
Maíces de silencio, Neuquén,
Ruedamares, 2002



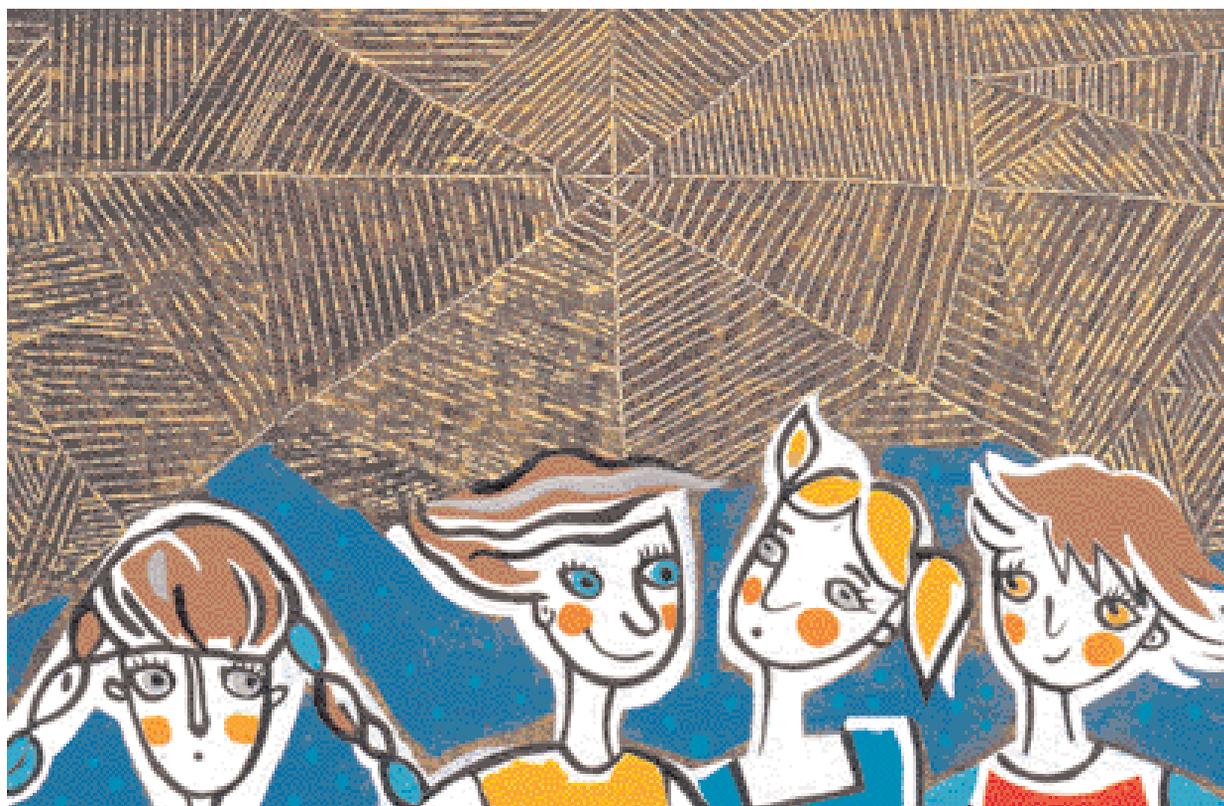
M. C. Ramos, "Secreto", en: <http://www.mariacristinaramos.com.ar/verpoemas.php?poema=secreto>

La evaluación de la oralidad

Hemos intentado mostrar distintos caminos en un esfuerzo para que el trabajo sobre la oralidad no quede reducido a contar lo que pasó el fin de semana o a respetar los turnos de habla. Compartimos la idea de que el desarrollo de la oralidad es un proceso extendido en el tiempo y que, en el marco de la escuela, requiere formas de evaluación y estrategias de enseñanza específicas. Concretamente, entonces, ¿qué se evalúa respecto de este eje? ¿Cómo hacer que las formas habituales de evaluación, casi rutinarias, no pierdan de vista los procesos de intercambios orales cada vez más enriquecidos?

Para decidir las oportunidades en que vamos a evaluar, es central asumir que, en principio, trabajar el habla y la escucha implica animar a los chicos a tomar la palabra, a conversar con distintas personas para interactuar de maneras diferentes a las que se llevan a cabo en la vida cotidiana.

Al principio, muchos niños 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 el 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 a escuchar historias cada vez más extensas y a recuperar episodios, personajes o detalles, que describen o comentan. Los docentes, atentos a las producciones orales de los chicos, advierten cómo se animan a jugar con el lenguaje, cómo van sumando nuevas palabras, personajes, historias y situaciones que los han cautivado. Así, serán testigos de cómo poco a poco los niños irán ampliando sus formas de decir y, en consecuencia, acrecentando su conocimiento del mundo.



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), localizando materiales de lectura en la biblioteca y orientándose a partir de los índices de los libros.

La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios, como descubrimientos, historias de vida, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.

La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente.

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

LECTURA

Lectura

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria [...] Cada vez son más las colecciones que se animan a separarse de una oferta estratificada por edades hacia una literatura para cualquier edad o, para decirlo con palabras de Michel Tournier, una literatura que “incluso los niños” puedan disfrutar.

Maite Alvarado, 1998¹

Los saberes que se ponen en juego

Los chicos y las chicas de 3^{er} año /grado han participado de numerosas situaciones de lectura de textos en colaboración con sus maestros de años anteriores y sus compañeros, conocen muchas historias interesantes, han aprendido el principio alfabético de nuestro sistema de escritura y, con más o menos fluidez, están en condiciones de leer con cierta autonomía textos adecuados a su edad.

Para lograr que continúen con el deseo de leer y efectivamente sigan aprendiendo, es imprescindible que participen en distintas y frecuentes escenas de lectura, como la escucha de relatos atrapantes que el maestro les lee o que les acerca algún compañero de un año más avanzado. También son importantes los momentos en los que se les ofrece la posibilidad de manipular, curiosear libros

¹ En la Bibliografía, al final de este *Cuaderno*, están los datos completos de los textos mencionados en este Eje.

y otros materiales de lectura en la biblioteca del aula, de la escuela, del barrio, deslumbrarse con las imágenes, leer solos, con alguien o para alguien, en la escuela y en su casa.

Todos los niños 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, leerlas por sí mismos. Porque, para ellos como para nosotros, 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 transmitirles a los niños la idea de que los libros encierran mundos a los que vale la pena ingresar, cobra sentido para ellos realizar el esfuerzo de leer. Para lograr esta apropiación, será importante tomar en cuenta circuitos de lectura y escenarios tales como bibliotecas de aula, escolares y populares, y ferias del libro, entre otros. En el mismo sentido, es recomendable la lectura compartida –con los compañeros, el docente y otros adultos– de cuentos, poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos; y de textos no literarios, como historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes temas de interés para los niños.

Propuestas para la enseñanza

¿Cómo se convierte alguien en lector? Se trata de una pregunta difícil de responder, como tantas otras que se relacionan con la formación. 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 el que alguien nos abrió para siempre las puertas al mundo de los libros. Entonces, una respuesta posible a la pregunta inicial es que nos hacemos lectores en nuestros encuentros con otros. Y claro, también, en nuestros encuentros con los libros.

El encuentro con los libros

La formación de lectores requiere contacto con los libros, frecuentación y exploración de la biblioteca escolar y del aula y, de ser posible, de otras bibliotecas y de librerías.

Los alumnos deben poder recurrir a la biblioteca del aula, en forma espontánea o a instancias del docente, en diversos momentos y con diversos fines: cuando hay una actividad de lectura en clase, en el recreo, a partir de una con-

signa, cuando terminaron una tarea, para obtener en préstamo un libro para leer en sus casas, etcétera.

En 3^{er} año/grado, los chicos ya pueden ocuparse ellos mismos del orden y el funcionamiento de la biblioteca del aula. Esto supone el conocimiento de los materiales existentes que, al ir modificándose a lo largo del año, provocan también variaciones en su ordenamiento. En la exploración, los chicos van descubriendo de manera natural, y a instancias del docente, muchas cosas vinculadas con los libros: temáticas, autores, ilustradores, tipografías, formatos y diseños, entre otras cosas. Impulsados por el o la docente, exploran los índices para orientar sus búsquedas: la de un cuento en particular incluido en una antología, la de un capítulo referido a un tema de su interés en una enciclopedia, la de la sección de chistes en una revista infantil, entre otras opciones. Todo esto fortalece la relación de los chicos con los libros.

En este año/grado, con el fin de administrar los préstamos, los alumnos pueden escribir las fichas, indicando nombre y apellido del autor, título del libro y, tal vez, su temática. En cada una de esas fichas pueden incluir las columnas necesarias para registrar los préstamos (nombre, fechas de entrega y devolución). Además, para ordenar las fichas, se valdrán de su conocimiento del orden ortográfico. De a dos pueden oficiar de “bibliotecarios de la semana”. Su responsabilidad será mantener el material en el orden preestablecido y llevar registro, valiéndose de las fichas, de los préstamos y las devoluciones. En los casos de plurigrado, los alumnos mayores pueden asumir la responsabilidad de bibliotecarios del aula y colaborar con los más chiquitos en la realización de las tareas que la biblioteca supone.

Se propone también que los chicos escriban comentarios sobre los libros, tal como se desarrolla en el Eje “Escritura”.

Escenas de lectura

Los chicos participan en distintas situaciones de lectura en la escuela. Una de esas escenas posibles es la de la lectura compartida con el docente y con los compañeros. Escena que recuerda las tertulias literarias en las que los integrantes de un grupo se reúnen a leer en voz alta para los demás de manera habitual. Tal como se ha recomendado en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*, para iniciar la lectura de cuentos o poesías se puede disponer a los chicos en ronda y anunciar la tarea por medio de fórmulas de invitación o juegos que estimulen su curiosidad.

El maestro lee en voz alta

Según los propósitos, en ocasiones puede ser el maestro quien lea un texto mientras los chicos escuchan. En otras situaciones –de lectura intensiva en las que se plantea un trabajo específico sobre un texto–, el docente lee un texto del que todos tienen un ejemplar que siguen con la vista, por ejemplo, para que puedan incorporar progresivamente los valores de distintos signos de puntuación asociados con la entonación y con las pausas en la oralidad.

En ambos casos, y de acuerdo con el texto que se esté leyendo, el maestro puede dedicar un tiempo a leer algunos paratextos o pedirle a alguno de los chicos que lo haga para todos. Puede, por ejemplo, leer con voz pausada e intrigante la contratapa para captar la atención y despertar entusiasmo y curiosidad por el libro; o leer el título y contarles a los chicos quién es el autor o de qué tratan otras historias que haya escrito; o mostrar las ilustraciones. Algunos libros tienen también dedicatorias que vale la pena leer. Si se trata de textos tradicionales, se puede comentar que se trata de una historia (o un poema) que circulaba de boca en boca en cierto lugar hasta que alguien lo puso por escrito. Del mismo modo, se pueden comentar las razones por las que se eligió ese cuento o poema, o alguna particularidad que lo hace original. Por ejemplo, ante la lectura del cuento “El rapto”, de Ricardo Mariño (1995), como se trata de una historia contada por tres narradores diferentes, la maestra o el maestro podrá adelantar a los alumnos la idea de que ese cuento “no empieza como todos los cuentos...”.



R. Mariño, “El rapto”, Buenos Aires, Allaguara, 1995.

Por otro lado, cualquiera sea la lectura, es decir, trátese de un cuento o una poesía, de un texto de enciclopedia, una reseña o una biografía, es fundamental dejar que los chicos hablen, escucharlos y estimularlos en las conclusiones a las que van arribando. La escucha del docente es sustancial: es ese oído abierto, afinado y habilitador lo que constituye la base de sustentación de cualquier tarea de lectura y construcción de sentido. Incluso, muchas veces es preciso detener la lectura para que los niños formulen preguntas y comentarios sobre las acciones de un personaje o sobre el significado de alguna palabra, por ejemplo. Cuando la actitud habitual del maestro es la de escucha, los niños van afinado cada vez más sus apreciaciones, pues una audiencia atenta siempre estimula el intelecto.

Veamos un ejemplo. En un 3^{er} año/grado de Concepción del Uruguay, frente a la lectura de “El rapto”, un chico deduce que se trata de un cuento raro porque no empieza con “Había una vez”, sino con un canario enamorado *que dice todo lo que va a hacer para raptar una pajarita*. Luego, una nena agrega que la que sigue contando la historia es la dueña de la pajarita que se llama Angurria de Bienes –en este momento, todos se ríen del nombre y postulan que *por nada del mundo va a regalar a la pajarita porque es angurriente*–. Después, otra chica manifiesta que el que sigue contando la historia es el *cuervo malo que va a ir a matar el canario porque la Angurriente quiere que le traiga a su pajarita fina y le paga*. En este punto, otro alumno agrega que *por suerte, no mata a nadie, porque se hace padrino de los pichoncitos que tuvieron*. La maestra está satisfecha con la reconstrucción del relato hecha por los chicos y, cuando está a punto de dar por finalizada la escena, surge una voz del fondo que hasta entonces no había participado: es la de la otra nena que, escudriñando el texto una y otra vez, dice que habría que buscar *la parte donde habla la pajarita*. Varios chicos y chicas se ponen entonces a rastrear en el texto y descubren que la pajarita no habla en todo el cuento. Esta situación indujo a los chicos a querer escribir todo lo que la pajarita pudo haber dicho o pensado antes de irse con el canario, y luego, cuando ya viven en el ombú con los pichoncitos.

Una escena como esta muestra la relevancia de dejar hablar a los chicos, de apreciar sus comentarios y de no inhabilitar las voces en el aula. Muchas veces, los niños interpretan lo que leen desde su experiencia subjetiva. Es probable que a veces parezca que sus intervenciones son incoherentes, inadecuadas y hasta fuera de lugar. Sin embargo, habrá que indagar sus respuestas, sus búsquedas de sentido. Nunca es casual ni absurdo lo que dice el lector. Lo que sí es cierto es que construye sentido a partir de su experiencia de vida. El registro anterior demuestra también que los chicos, a temprana edad, pueden reparar en la forma en que los relatos son contruidos; y, lo que es más importante, que también

pueden ser críticos, ya que ese mismo grupo que mencionamos concluyó que sería bueno *mandarle a Ricardo Mariño lo que escribimos para que le agrade al cuento lo que dice la pajarita*.

Los chicos leen en voz alta

Como se ha dicho, en las situaciones de lectura compartida, la mayoría de las veces el docente tiene la mayor responsabilidad sobre la tarea de leer: cuando los textos son desconocidos, cuando por su extensión la lectura puede fatigar a los chicos, cuando quiere modelar la lectura para favorecer la comprensión. Sin embargo, siempre se puede alentar a los niños a participar en la lectura oral de alguna parte del texto (véase el Eje “Lectura” de los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*). En los plurigrados, también los alumnos más grandes pueden asumir el papel de lectores para sus compañeros.

Dado que en 3^{er} año/grado los chicos ya han consolidado sus conocimientos sobre la alfabetización de la escritura y leen en forma ortográfica palabras conocidas, están en condiciones de leer textos completos con bastante autonomía (aunque con fluidez variable). Por eso, hay muchas ocasiones –compartir con los compañeros un texto que se haya disfrutado particularmente, asumir la voz de un personaje de una obra de teatro, volver a leer para todos un texto que se está trabajando en clase, leer las glosas de una fiesta escolar, entre otras posibilidades– en que los mismos chicos asumen la totalidad de la lectura en voz alta.

En tales ocasiones, es conveniente que dispongan de un tiempo para practicar previamente la lectura. Así como nos suele ocurrir a los adultos, para los chicos leer en voz alta es, en parte, exponerse a la crítica del otro. Suele suceder que concentren tanto su atención en la oralización que pierdan de vista la totalidad del contenido y necesiten volver atrás. Por otra parte, puede ocurrir que “lanzados” a leer el texto cometan errores por distintos motivos. Si el sentido no se altera, es mejor no detenerlos, porque así los ayudamos a ganar confianza. Además, sabemos que cuanto más lean, mejor lo harán.

¿Qué literatura leer en 3°?

Una de las claves para la formación de lectores es siempre leer mucho y variado: cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos.

Ahora bien, sabemos que no siempre es sencillo elegir los textos literarios. En el momento de seleccionarlos, se ponen en juego diversos criterios de orden estético, temático, ideológico, estilístico.

Como ya se señaló en el *Cuaderno para el aula: Lengua 2*, los libros-álbum son textos ilustrados de gran calidad, no solo en cuanto al interés que reviste la historia que se cuenta, la trama y la constitución compleja de los personajes, sino también en relación con el especial cuidado sobre la ilustración y el diseño que exhiben. En ellos, las imágenes siempre arrojan sentido, siempre nos dicen algo y de una manera especial. Aunque a veces ese sentido no se desprende primordialmente de las palabras sino de imágenes bellas, cuya dimensión artística despierta palabras en la mente del lector.

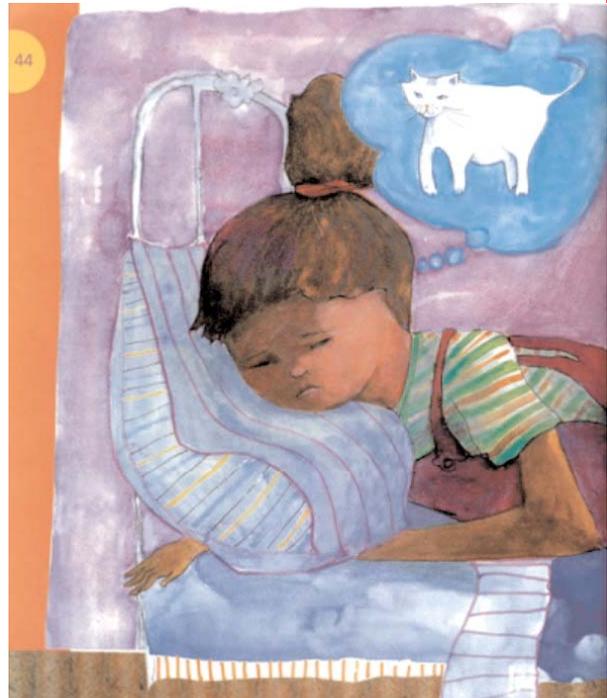
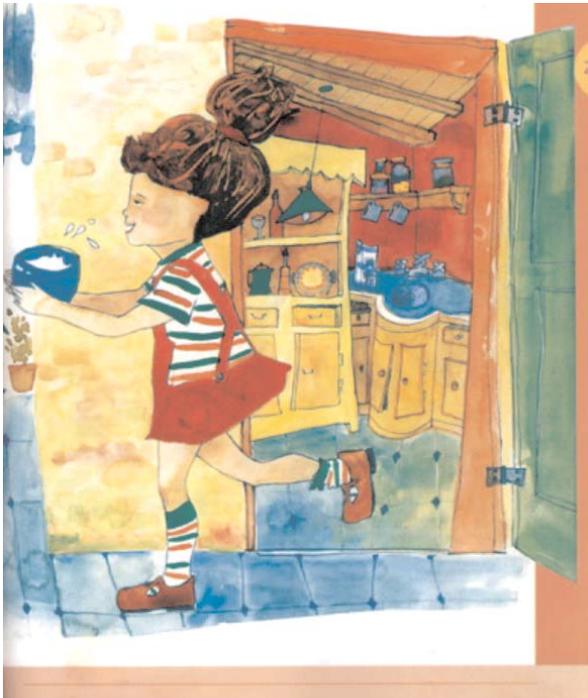
Al respecto, una ilustradora argentina de libros para chicos, Isol (2005), dice con elocuencia: “Cuando imagino a quién llegará el libro, me gusta pensar en una mente inquieta y juguetona más que en un lector de una edad determinada. En un par”.

Isol ilustró el libro *Piñatas* a partir de una idea muy original: tapa y contratapa representan una piñata vista de adelante y de atrás.

En las clases donde se comparte la lectura de libros-álbum, el docente promueve conversaciones a propósito de las interpretaciones que el grupo va haciendo sobre las imágenes y la secuencia narrativa que se puede “leer” a partir de ellas. Asimismo, se pueden formular preguntas que generen nuevas miradas: detenerse en un detalle no advertido, en la caracterización y la ubicación de los personajes (en tiempo y lugar, y en el espacio de la página), en la paleta de colores utilizada por el ilustrador y en la forma en que esos colores contribuyen a contar la historia. Por ejemplo, se puede reflexionar sobre el cambio de colores que se observa en las ilustraciones de escenas distintas de un mismo libro, como se muestra en este ejemplo de *Narracuentos*, de S. González y S. Melgar.



Isol, *Piñatas*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004.



El arte no está presente sólo en los libros-álbum. En esta vertiente que apela a una lectura inteligente y movilizadora, contamos con textos de autores argentinos que apuestan fuertemente a la polisemia y al cuidado por la forma de contar. Sus libros, en los que no está todo dicho, convidan a participar de la fiesta literaria a través de una retórica que escapa del lugar común. Se trata de una literatura que no busca transmitir una enseñanza o un mensaje de modo directo, pero que nos deja pensando porque nos hace ruido o cosquillas, o porque se ríe de cosas que parecen muy serias o 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, particularidad que interesa a los lectores pequeños siempre dispuestos a armar pactos con lo extraño, lo ilógico, lo absurdo.

Es altamente probable que después de leer libros así los chicos hagan algún comentario espontáneo. Por eso, la propuesta en este momento es dejarlos leer y esperar que digan lo que piensan. ¿Cómo no comentar que el famoso héroe del cuento *El héroe*, de Mariño (1995), es un mosquito cuya extraordinaria hazaña fue picar a aquel jugador de Inglaterra que le estaba por meter un gol a Argentina?

En resumen, es importante que los textos queelijamos impulsen en el lector la posibilidad de construcción de sentidos. Como lo dice el escritor Ricardo Mariño (2004):

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 y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas.

Un libro nos lleva a otro: itinerarios de lectura

La lectura de un cuento, una poesía o una novela, en muchos casos, puede conducirnos a nuevas lecturas. Es posible organizar este recorrido de un texto a otro a partir de itinerarios de lectura pensados de acuerdo con algún criterio, ya sea genérico, temático o autoral. Veamos algunos ejemplos.

Itinerario 1: engañadores y engañados

Los cuentos de engañadores y engañados relatan historias entretenidas que desafían a sus lectores: se trata de ver cómo hace un personaje para engañar a otro, o bien cómo el candidato al engaño logra evitarlo. El engaño puede consistir en una trampa para que la víctima sea devorada, como cuando el zorro asume el papel del tramposo que pretende atrapar a las gallinas. Numerosas fábulas aconsejan evitar caer en esa trampa, aprendiendo a reconocer cuándo el engañador pretende pasarse de vivo.

Existen muchas fábulas y cuentos tradicionales que relatan historias de esta naturaleza. Los personajes suelen asumir características bien delineadas: el engañador, casi siempre un zorro, suele ser astuto y hábil con las palabras, conoce las debilidades y preferencias de su víctima y hacia ellas apunta con decisión; el engañado, una gallina, un cerdo y cualquier otro animal, se presenta como un inocente que no ha sabido cómo evitar el peligro.

El juego del gallo ciego (Villafañe, 1995) es un cuento contemporáneo que relata una historia de engañadores y engañados. Don Juan el Zorro ya está viejo y sin dientes, y le costará trabajo engañar al Gallo que cuida el gallinero. Tanto que, para lograrlo, deberá enseñar a sus habitantes un juego, el del gallito ciego, y así obtendrá su presa. El Gallo, desde entonces, Gallo Ciego, andará por el mundo con una venda en los ojos y el lector sabrá que ese fue el origen del juego. En este caso, la historia vincula una trama ya conocida con la explicación de cómo se inventó un juego, una lectura que los chicos pueden luego retomar en consignas de escritura (véase el Eje “Escritura”).

Esta historia puede compararse con otras, “Zorro y medio” y “La nueva ley” (Roldán, 2004). En el primer caso, el zorro logra engañar a un tigre para quedarse con su comida, pero, poco antes de que pruebe el primer bocado, otro zorro, más viejo que él, es quien se queda con el banquete. En el segundo relato, el engañador es un tigre que intenta convencer a un mono para que baje de un árbol a leer una nueva ley, escrita en un papel que sostiene en la mano (la ley dice que todos los animales deben ser amigos). Pero el tigre no logra su cometido y el mono, como respuesta, le sugiere que le muestre la ley a una docena de perros salvajes que se acercan a todo correr. El tigre, por supuesto, huye.

Con lecturas de esta naturaleza, después de las cuales pueden organizarse rondas de comentarios, los chicos van aprendiendo que los personajes, incluso los más estereotipados (como el astuto zorro) a veces no se salen con la suya. Si el engañador puede ser engañado, ¿qué sucederá esta vez? Veamos un ejemplo.

El zorro burlador y el desquite de la cigüeña

El zorro tenía fama de ser el mayor tramposo de todo el monte. Y no era para menos. No había un solo animal al que no hubiese engañado. Bueno, en realidad, había uno. La cigüeña.

–¡Cómo puede ser que se me haya escapado este pajarraco! –se dijo un día, y corrió a visitar a la cigüeña.

–Buenos días. ¡Qué elegante está con su plumífero traje blanco! –comentó con zalamería.

–¡Muchas gracias, amigo zorro!

Y ahí nomás, la invitó a almorzar en su casa.

A las doce del mediodía del día siguiente, el zorro puso un lindo mantel celeste, un cesto con flores, una jarra con agua fresca, copas y platos brillantes, servilletas y una fuente con una tapa de metal reluciente.

Precisamente ahí tuvo lugar la cruel burla del zorro a la cigüeña.

La cigüeña se sintió feliz por la atención del zorro. Pero su alegría desapareció en cuanto el pícaro le sirvió, como primer plato, dos huevos fritos. Y, como segundo, una enorme milanesa a la napolitana.

El zorro se devoró los huevos y la milanesa sin problema. Pero la cigüeña no pudo probar bocado.

–¡Coma, vecina! ¿O acaso no le gustan los huevos? –preguntó burlón el zorro.

La cigüeña ni pensaba probarlos. ¡No era cosa de andar haciendo papelones!

Y mientras el zorro seguía con su charlatanería burlona, la cigüeña pensaba que las cosas no podían quedar así. Entonces...

–Discúlpeme, amigo. Parece que usted es un excelente cocinero. Pero no me siento bien y voy a tener que regresar a mi casa.

–¡Cuánto lo siento! –exclamó el zorro con picardía.

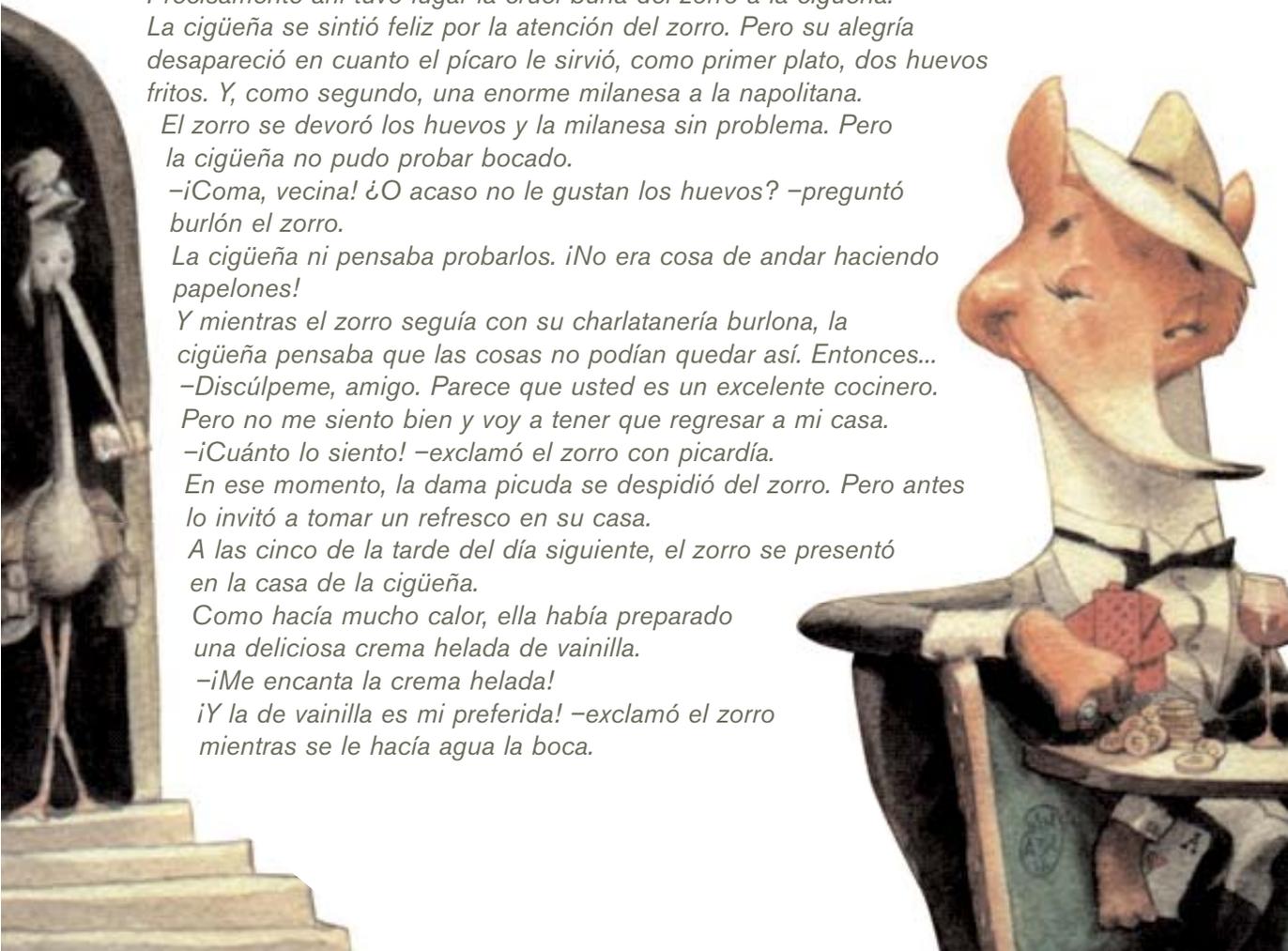
En ese momento, la dama picuda se despidió del zorro. Pero antes lo invitó a tomar un refresco en su casa.

A las cinco de la tarde del día siguiente, el zorro se presentó en la casa de la cigüeña.

Como hacía mucho calor, ella había preparado una deliciosa crema helada de vainilla.

–¡Me encanta la crema helada!

¡Y la de vainilla es mi preferida! –exclamó el zorro mientras se le hacía agua la boca.



El zorro se sintió feliz por la atención de la dama. Pero su alegría desapareció en cuanto vio que ella servía la crema en unos botellones de cuello largo y finito.

Entonces se dio cuenta de que este era el desquite de la cigüeña y que tenía que inventar una excusa para irse de inmediato. Pero el delicioso aroma de la vainilla, el calor de la tarde y el deseo desesperado por probar aquella cremita le impidieron moverse de su silla.

En ese preciso momento comenzó la historia del terrible ridículo que hizo el zorro en la casa de la cigüeña esa calurosa tarde de domingo. Los sucesos fueron más o menos los siguientes.

Cuando el zorro estiró y metió su gruesa lengua en el botellón, la lengua se le atoró adentro. Y cuando hizo fuerza para sacarla, manchó el mantel con crema. Entonces, metió una cucharita de mango largo, pero se le cayó hasta el fondo del botellón. Y también se le cayó una pajita que había armado con un junco, y después, una rama que quiso usar torpemente como cucharita.

Entonces, desesperado, intentó usar el botellón como vaso. Él. Un zorro. Con hocico de zorro, que es como el del perro. ¿Se imaginan a un perro tomando agua con un vaso? Fue un estropicio.

Cuando el zorro vio el desastre, se dio cuenta del tremendo ridículo que estaba haciendo. Entonces se levantó (aquí tiró la silla), carraspeó, tartamudeó una disculpa y se marchó con el rabo entre las piernas, mientras escuchaba las carcajadas incontinentes de la cigüeña.

Desde entonces, el zorro sigue haciendo bromas. Claro, el zorro pierde el pelo, pero no las mañas. Eso sí, nunca volvió a atreverse con la cigüeña.



Aunque en este apartado estemos centrados en la temática del itinerario propuesto, vale la pena aclarar que la mayoría de los textos presentan desafíos a la comprensión de los chicos y que el docente es quien cada vez les va enseñando a comprenderlos. Y si nos preocupa la comprensión es porque, junto con despertar en los niños el deseo de entrar a los mundos culturales, constituye una de las dimensiones del complejo camino de interpretar y construir sentidos compartidos. Por tanto, es necesario colaborar con los chicos para que logren formular buenas preguntas a los textos, apelando a distintos conocimientos y a lecturas repetidas en la búsqueda de las distintas pistas que lo escrito aporta.

Los desafíos a la comprensión pueden presentarse en distintos niveles del texto. Veamos algunas “zonas” de “El zorro burlador...” dignas de ser consideradas:

- Reconocer los rasgos físicos de los dos personajes contribuye con la comprensión porque permite advertir por qué la cigüeña no pudo comer la comida que le dio el zorro y a la inversa, dado que ambos personajes se valen de recipientes específicos.
- En cuanto al léxico, si bien es posible que no conozcan el significado de las palabras “plumífero”, “zalamería”, “estropicio”, no resulta indispensable detenerse en ellas para acceder al significado global del texto. De modo que, aunque en una primera instancia las palabras sean desconocidas, conviene no detener la lectura cuando estas aparecen y dejar el trabajo de inferencia de su significado (a partir de la apelación a la familia de palabras en el caso de “plumífero”; del contexto en el caso de “estropicio”, entre otras posibilidades) para una etapa posterior. En el caso de las palabras “burlador” y “desquite”, que aparecen en el título, se puede volver sobre ellas luego de leído el texto. En ese momento, seguramente esas palabras serán más transparentes para los chicos.
- A partir de la lectura de este texto, la clase puede conversar acerca de por qué el zorro se sintió tan ridículo, y pensar (y dramatizar) lo que hizo para “tartamudear una disculpa”.
- Finalmente, se podrá reflexionar acerca de que en el habla cotidiana usamos “frases hechas” y discutir acerca del significado de las incluidas en el texto: “irse con el rabo entre las piernas” y “el zorro pierde el pelo, pero no las mañas”. También, los chicos podrán averiguar acerca de otras frases que se emplean habitualmente en sus casas con los mismos significados.

Queda ilustrado de qué manera distintos saberes inciden en la comprensión de los textos: enciclopédicos (cómo son el zorro y la cigüeña), lingüísticos (cuál es el significado de las frases hechas, por ejemplo) y literarios (hay cuentos de engaños, el zorro habitualmente es el engañador), entre otros.

Retomando el itinerario de “engañadores-engañados”, veamos otro ejemplo. Dentro de esta temática en la que se invierte la relación engañador/engañado, es muy recomendable la lectura de *¿Quién se sentó sobre mi dedo?*, de Laura Devetach (1984) que cuenta cómo un conejo logró engañar a un puma.

¿Y cuando engañadores y engañados no son animales? Como ejemplo, leamos una muy conocida fábula de Esopo, en versión libre de María del Pilar Gaspar.

El pastorcito mentiroso

Había una vez un pastorcito que cuidaba un rebaño de ovejas. Por las mañanas, las llevaba a las colinas para que comieran pasto y las cuidaba todo el día, por si aparecía el lobo. Al atardecer, las conducía de nuevo a los corrales para que durmieran. Y a la mañana siguiente, lo mismo. Y al otro día, igual que el anterior. Claro, las ovejas no son animales muy divertidos. Llegan al campo, caminan despacio, comen y comen todo el día. Llegan al campo, caminan despacio, comen y comen todo el día. Ni una pirueta, ni una pelea, ni una carrerita. El pastorcito se aburría terriblemente de verlas ahí, quietitas y pastando. A veces, se entretenía mirando las nubes e imaginando figuras; otras veces, inventaba canciones y, de vez en cuando, se echaba una siestita.

Un día, tan aburrido que ya no sabía qué hacer, se puso a gritar:

–¡Socorro, el lobo! ¡Viene el lobo!

A esa hora, los campesinos de los alrededores estaban trabajando. Los hombres araban los campos. Las mujeres tejían cestas. Cuando escucharon los gritos del pastorcito, tomaron sus picos y sus palas, sus palos y sus horquillas. Corrieron lo más rápido posible para acudir en ayuda del pastorcito. Tan rápido como canta un gallo, estaban todos en las colinas, dispuestos a acabar con el lobo.

–¿Dónde está el lobo? –preguntaron.

Pero el lobo no estaba por ninguna parte y el pastorcito, sentado en una gran roca, los miró con cara burlona y cantó:

–Era un lobo de mentira, tralalí. No era un lobo de verdad, tralalá.

Enojados, los campesinos volvieron a sus quehaceres.

Pero el pastorcito era incorregible.

Días más tarde, de nuevo estaba aburrido. Había visto en el cielo formas de dragones, ovejas, gallos, gatos, picos, palas, lobos ilobos! Y de nuevo se le ocurrió gritar:

–¡Socorro, el lobo! ¡Viene el lobo!

Otra vez los campesinos tomaron sus picos y sus palas, sus palos y sus horquillas, y acudieron rápido en ayuda del niño. Muerto de risa, el pastorcito los esperaba en la misma roca. Y cantó:

–Era un lobo de mentira, tralalí. No era un lobo de verdad, tralalá.

Esta vez los campesinos sí estaban muy enojados. Se dieron vuelta en silencio y volvieron a sus tareas.

Pero un día pasó lo que tenía que pasar.

El pastorcito estaba como siempre mirando pastar a sus ovejas.

Los animales comían pasto y pasto con cara de nada.

En un momento, comenzaron a moverse con inquietud.

De pronto, por detrás de unos matorrales, apareció un lobo. Un lobo grande, enorme, de colmillos gigantes y garras afiladas. El pastorcito sintió miedo, mucho miedo.

Y gritó con todas sus fuerzas:

–¡Auxilio! ¡El lobo! ¡Socorro! ¡Esta vez sí es el lobo!

Pero claro, los campesinos lo escucharon y pensaron: “Otra vez el pastorcito nos quiere engañar”. Y siguieron trabajando.

El pastorcito se subió a un árbol porque él solo no podía pelear contra el lobo. Y las ovejas salieron disparadas para todos lados, tan rápido como alma que lleva el diablo.

Cuando el lobo se fue, el pastorcito se quedó solo en la colina. Sus ovejas ya no estaban. Y ese año no tuvo nada de lana para vender.

Como era inteligente, aprendió que nunca más tenía que mentir. Y poco a poco pudo volver a formar el rebaño. Pero esa ya es otra historia.

M. P. Gaspar, en Curiosos de 3º, Longseller, Buenos Aires, 2004

Una propuesta de trabajo inicial después de la lectura de “El pastorcito mentiroso” puede ser que los chicos reparen en su estructura; nos podemos detener en la repetición típica de los relatos tradicionales (véase “El famoso número tres” en *Cuaderno para el aula: Lengua 2*): tres veces el pastorcito repite lo mismo; tres veces es escuchado por los campesinos, y constatar si las tres veces ocurre lo mismo.

Como todas las fábulas, esta en la que los campesinos son engañados por el pastorcito concluye con una moraleja: “aprendió que nunca más tenía que mentir”. Una lectura bastante frecuente de este género literario suele reducirse al hallazgo de esa moraleja, lo que puede clausurar otras posibilidades de interpretación. Por otra parte, las fábulas suelen encerrar preciosas historias que han sido reformuladas en múltiples oportunidades. Cada reformulación resalta aspectos distintos de la historia, como esta versión en la que aparece enfatizado cómo es el

mundo del pastorcito y qué características del contexto producen el conflicto. Detenerse en ello permite conversar con los chicos acerca de por qué el pastorcito inventa la presencia del lobo. *¿Cómo pasaba su tiempo? ¿Cómo sería su día? ¿Sería igual que el de los campesinos? ¿Por qué se dedicaba a inventar? ¿Qué problemas se le generaron a partir de sus inventos?* Además, estas reflexiones permitirían indagar en un aspecto central de esta fábula: *¿inventar historias es lo mismo que mentir?* Y además: *¿cómo nos damos cuenta cuando nos dicen una mentira? ¿Hay algunas veces buenas razones para mentir?* Conversar a partir de estas y de otras preguntas requiere relecturas del texto que se ha leído y dar la bienvenida a toda discusión que surja para responderlas.

Luego, la clase puede evocar distintas situaciones de tedio que muchas veces podemos sobrellevar gracias a la invención de historias: vigiliadas a la hora de la siesta cuando no se puede hacer ruido, viajes largos, largas esperas en la antesala de un consultorio o en estaciones de trenes o colectivos. Esto podría ser el punto de partida para inventar y escribir entre todos nuevas historias para no aburrirnos.

Otra propuesta del itinerario es trabajar con "El genio y el pescador" (Roldán, 2002) que recrea una antigua historia de *Las mil y una noches*, en la que un pescador, con la paciencia que siempre lo caracteriza, lanza en cuatro oportunidades su red. En la última ocasión, pesca una vieja botella de cobre y, de su interior, sale un gigantesco genio que, después de los cuatrocientos años que lleva encerrado allí, se ha prometido matar a quien lo libere. El desproporcionado tamaño del genio intimida al pescador quien, para vencerlo, deberá usar su ingenio: en este caso, lo engaña para que se meta en la botella, diciéndole que no cree que sea capaz de hacerlo, trayéndonos reminiscencias del clásico "Gato con botas".

Las historias resultan ilimitadas y la literatura es la fuente que provee todos estos materiales.

Finalmente, es posible completar este itinerario utilizando para la reflexión materiales pertenecientes a otros géneros, como los refranes y los textos expositivos. Los refranes, por su característica de condensar creencias o valores mantenidos en una cierta cultura, formulan con brevedad ideas que pueden vincularse con los cuentos leídos. En este sentido, los chicos pueden discutir en grupos cuál de los siguientes refranes usarían para resumir la historia de uno de los cuentos, o cuál les parece que puede aplicarse en esas situaciones: *El zorro pierde el pelo pero no las mañas; Zorro viejo huele la trampa; Sabe más el zorro por viejo que por zorro; Zorro dormilón no caza gallinas*. Por otra parte, los cuentos pueden ser el puntapié inicial para leer textos que expliquen cómo son los zorros o los tigres o los pumas, y discutir con los chicos qué características de esos animales son las que se retoman en los textos literarios (la ferocidad, la astucia al cazar, el tamaño, la forma en que obtienen su alimento, cómo cazan a sus presas, etc.).

Algunos textos en los que aparecen estas historias de engañadores y engañados son los siguientes: “El traje del emperador” (Andersen), del que hay varias versiones; “Buenos mensajes, malos mensajes” (Devetach, 1995); “Zorro y medio” y “La nueva ley” (Roldán, 2004); *El juego del gallo ciego* (Villafañe, 1995).

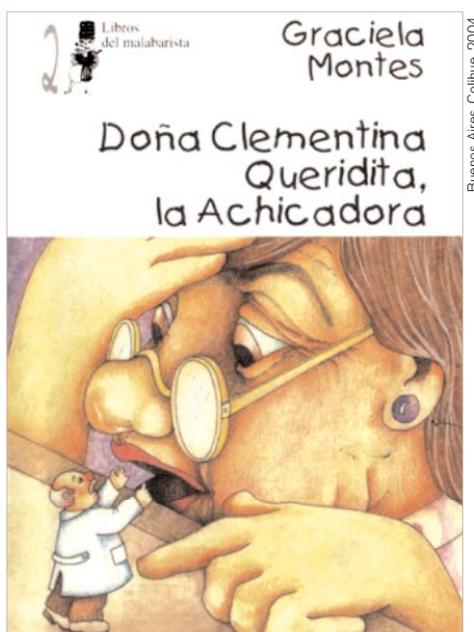
Itinerario 2: transformaciones

El tema de las transformaciones está presente en mitos y leyendas de la tradición oral: desde la Dafne de la mitología griega que se transforma en el árbol de laurel hasta la doncella que se transforma en la flor de irupé y muchísimas cosmogonías de los pueblos originarios de América.

Muchos relatos de autor desarrollan el tema de las transformaciones del cuerpo a partir de situaciones imaginarias, donde el tamaño, casi siempre exagerado y llevado al extremo, se presenta como un conflicto. En el cuento *Doña Clementina Queridita, la Achicadora* (Montes, 2004), sin proponérselo e ignorando la causa de las transformaciones, doña Clementina parece tener el poder de achicar a las personas, a los objetos, a los animales. Menudo problema tiene la protagonista, que provisoriamente deposita a los “achicados” dentro de una huevera (a don Ramón, el farmacéutico, al gato Polidoro, un kilo de manzanas, la silla de Juana, un librito de cuentos, entre otros), hasta que accidentalmente da con la solución.

En *Julia, la de los pelos largos* (Montes, 2004), lo que crece es el pelo de Julia. De repente, y mientras está en la escuela, el cabello se extiende negro hasta alcanzar los ocho metros. “Parece un plumero al revés”, dice un compañero. “Parece la foto de mi abuela que está en mi casa”, dice otro. Y el más fantástico compara la larga cabellera negra con una “catarata de petróleo”. Ella, por su parte, cree que así podrá actuar de Melpómene, la musa.

Pelos y pulgas (Wolf, 1989) es otro cuento que plantea una serie de transformaciones a partir de un curioso suceso: a un pobre surubí le ha crecido un pelo. Luego, este extraño acontecimiento sucedido en el Río de la Plata explota en raras



mutaciones de sus originales habitantes. Pelos creciendo en sábalos melencos, dorados lacios, pejerreyes flequilludos y demás nos recuerdan que la literatura está construida con mucho más que anécdotas. Lo reproducimos a continuación.

Pelos

–Oh, madre! ¡Me ha salido un pelo! –dijo un pequeño surubí.

En efecto, una mañana de junio de mil novecientos y pico un jovencísimo surubí que nadaba como todos los días en el Río de la Plata se descubrió un pelo en la cabeza.

La madre se sorprendió bastante porque –ya se sabe– los peces no tienen pelos. Pero, como hacen todas las madres, enseguida lo mandó a peinarse y listo.

Así empezó la mayor rareza de la historia peluda y acuática.

Porque ese pelo era apenas el principio de muchos otros pelos que vendrían. Y no solo para el surubí, sino para todos los demás peces del río.

La causa era bien simple.

El marinero de un remolcador había volcado en el agua, por accidente, un frasco de tónico capilar.

El pobre ni se imaginó las novedades que eso iba a producir en el fondo del río.

A los sábalos les salió una melena enrulada. A los dorados, una cabellera larga y lacia.

Los patíes y los pejerreyes empezaron a peinarse con flequillo.

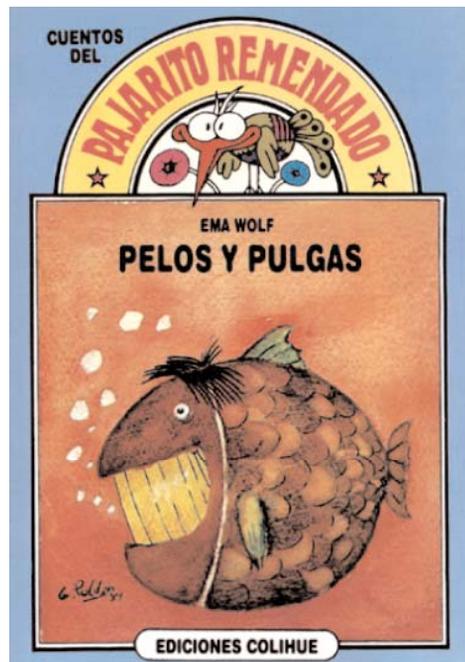
Al principio se sentían raros con la nueva facha, pero después todo el mundo estaba encantado con sus pelos.

Las hijas más chicas de una familia de dientudos salían de paseo con trenzas.

Las palometas y las viejas se hicieron la permanente.

Nadie hablaba de otra cosa.

–¡Que bien te queda el brushing, Ernestina! –le decía una boga a su amiga–. Yo hoy tengo el pelo horrible con tanta humedad.



Y también:

–¡Papá, quedé ciego!

–No, nene. Es el pelo que no te deja ver –protestaba el pacú-Ñata–;
¿a este chico lo dejan entrar así a la escuela?

En cada esquina había una peluquería.

Y en cada peluquería los peces se ondulaban, se alisaban, se cortaban,
se estiraban, se teñían, se afeitaban, todo mientras leían revistas.

Entre los juncos crecieron grandes fábricas de peines, peinetas
y gorras de baño; de champúes y fijadores; de vinchas,
hebillas y secadores de pelos.

Pero nada dura en esta vida...

Y un día todo terminó como había empezado.

Una señora que volvía del Delta en una lancha colectivo dejó caer
en el agua un frasco de crema para depilarse. Destapado, el frasco.

Y ahí fue cuando los hermosos pelos empezaron a desprenderse
de las cabezas.

Primero vinieron las calvicies y poco a poco avanzó la peladez.

El disgusto de los peces fue enorme. Era lógico: habituados ya
a sus melenas, se veían feos sin ellas.

Y no había peluca que parara semejante desastre.

Muchos, para disimular, se raparon la cabeza y se hicieron punkies
o cantantes de rock pesado.

El único que conservó restos de la era pelosa fue el bagre, que aún hoy
tiene bigotes.

Así, los peces volvieron a ser lo que han sido siempre: calvos como huevos.

Pero todavía hoy siguen sin entender qué les pasó y por qué los pelos
son cosas que aparecen y desaparecen tan locamente.

Por eso, para evitarles problemas, es mejor no tirar cosas raras al río.

Ema Wolf, en Pelos y pulgas, Buenos Aires, Colihue, 1989

Siguiendo el tema del itinerario, seguramente la clase reparará en la anécdota de este cuento: a los peces les crecen pelos a causa de un frasco de tónico que un marinero arroja al río, y luego, como una señora tira un pote de crema depilatoria, los pelos desaparecen. Pero hay muchas cuestiones interesantes sobre la forma en que está construido el texto que permiten enriquecer notablemente la propuesta. Con el objetivo de que los chicos puedan reparar en la materialidad textual, se les puede proponer, por ejemplo, que marquen en el cuento lo que les causa gracia para, luego, descubrir la estrategia que la narradora utilizó para hacernos reír.

La literatura oral y de autor está llena de relatos de transformaciones que permitirán continuar con el itinerario: príncipes que se convierten en sapos o en bestias en los cuentos tradicionales, niños que se convierten en la luna y en sol en la mitología guaraníca, malvados que son convertidos en piedras o animales en leyendas quechuas... Es cuestión de seguir el hilo.

Itinerario 3: los textos de un autor

Este itinerario propone seguir con los chicos la obra de un autor o autora durante un tiempo. La idea es ir buscando, a modo de detectives, relaciones entre las tramas, los personajes, los recursos lingüísticos y también los temas que ese autor suele tocar, el mundo o los mundos que propone. Para cerrar el trabajo, se puede hacer una selección de los personajes más entrañables o de las historias preferidas por la clase. A la vez, también tomando en cuenta las preferencias, se podrá discutir acerca de las obras que hayan sido rechazadas por algún motivo.

Como ejemplo, se pueden plantear posibles recorridos de la obra de distintos autores argentinos: María Cristina Ramos, Elsa Bornemann, Laura Devetach, Graciela Cabal, Gustavo Roldán, María Elena Walsh, Ricardo Mariño, Graciela Montes, Ema Wolf, Silvia Schujer, entre otros.

María Elena Walsh, María Cristina Ramos y Graciela Montes cuentan con páginas web que se pueden visitar con los chicos.² Allí se encuentran sus autobiografías destinadas a los chicos y referencias a sus obras.

En síntesis, los itinerarios de lectura suponen la selección de ciertos textos en función de un tema o eje estructurante, y también una diversidad de modos de abordaje de esos textos que va desde la lectura extensiva hasta trabajos más pormenorizados en los que la clase se detiene en aspectos específicos que merecen ser resaltados. Ambas alternativas apuntan a la formación de lectores, a desarrollar el interés por la literatura, por los mundos que esta va tramando y que los maestros seguimos disfrutando.

² Sus direcciones son: <http://www.gracielamontes.com/>; <http://www.mariacristinaramos.com.ar/>; <http://www.me.gov.ar/efeme/mewalsh/>. En la Bibliografía al final del *Cuaderno*, se pueden encontrar referencias a otras páginas web dedicadas a literatura infantil.

Explorar y comprender los textos no literarios

La lectura de textos vinculados con distintos campos del conocimiento es una actividad habitual que se realiza para el aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas curriculares. En este sentido, es importante seleccionar distintos textos (enciclopedia y revistas infantiles, libros de texto, páginas web para niños) que convoquen el disfrute y la ansiedad por conocer.

Aunque las tareas que se realicen a partir de la lectura pueden ser variadas (armar carteles con curiosidades, producir la “Pequeña Enciclopedia” del aula, explicarles el tema a los chicos del otro 3º, entre otras), la primera motivación para leer debería ser el deseo de los chicos por saber más.

Conviene seleccionar temas que presenten la información a partir de alguna pregunta curiosa o motivadora (*¿Quién inventó la bicicleta? ¿Y el triciclo? ¿De dónde viene el agua mineral? ¿Por qué hay distintas razas de perros? ¿Existen flores negras? ¿Por qué pican los mosquitos? ¿Y por qué rebotan las pelotas?*) o que los desarrollen de manera entretenida.

Prepararse para leer

¿Por qué entendemos bien un texto? Generalmente, lo conseguimos cuando sabemos también bastante sobre el tema que trata. La verdadera dificultad consiste en construir conocimientos para poder leer textos que tratan temas nuevos, pero eso es, por supuesto, mucho más interesante. Entonces, ¿por dónde empezar? Un trabajo inicial y primordial del docente es conversar antes de la lectura, para que no se enfrenten solos a los textos. El diálogo acerca del tema del texto multiplica, en cierta manera, las visitas que se hacen a un dominio del conocimiento.

Una clásica estrategia preparatoria de la lectura de textos no ficcionales consiste en conversar alrededor de las siguientes preguntas: *¿qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Qué aprendimos?* El docente, por su parte, les dice cosas interesantes sobre del tema, les cuenta alguna anécdota, les hace preguntas y les pide que aporten todo lo que saben. Se puede ir tomando notas a lo largo del diálogo. Luego de la lectura, los chicos y las chicas estarán en condiciones de decir qué les resultó novedoso o, en definitiva, qué cosas nuevas aprendieron después de leer.

Conviene que los chicos puedan observar las imágenes del libro, si las tiene, y siempre es bueno comentar con ellos cómo llegó a nuestras manos o por qué motivo resulta especial y vale la pena compartirlo.

Leer narraciones, descripciones, explicaciones e instrucciones

Lograr la autonomía para la lectura textos no ficcionales breves y sencillos requiere de mucha colaboración por parte del docente.³ No resulta fácil desentrañar las relaciones que están implícitas en los textos. Cuando, en los primeros años, se lee sobre contenidos escolares, no hay que olvidar que en esta etapa los niños todavía están consolidando sus habilidades lectoras básicas. Por eso es necesario plantearse un doble trabajo: el desarrollo de la fluidez lectora y la comprensión del texto.

En la lectura colectiva, entonces, el docente colabora con los chicos para que, ayudándose con las ilustraciones, puedan construir el sentido global, que se relaciona con las características básicas de cada texto.

Si se trata de una **narración** (una historia de vida, una anécdota, un viaje), la atención de la clase se centra en el reconocimiento del hecho (*¿Qué ocurrió?*), de las circunstancias (*¿Dónde y cuándo?*), de los participantes, atendiendo al desarrollo cronológico de las acciones y a su encadenamiento causal (*¿Por qué pasó?*).

En las **descripciones** de lugares, personas, objetos, animales y procesos es importante detenerse en aquello que se describe y en las cualidades y características básicas del todo y de las partes.

Cuando se leen **explicaciones** acerca de fenómenos del mundo social y natural, el docente colabora para que los chicos puedan identificar el tema (y según el texto, los subtemas), su relevancia y los ejemplos y relaciones causales.

En las **instrucciones**, es importante ayudar a los chicos a prestar atención a la identificación del objetivo (*¿Qué hay que hacer? ¿Para aprender / hacer qué cosa?*), al orden y la jerarquía de las acciones (*¿Qué se hace primero? ¿Y después?*) y al significado de los íconos (imágenes que acompañan la instrucción). Asimismo, necesitan saber cuáles son los elementos necesarios y anticipar posibles obstáculos para llevar a cabo la tarea. Si esta se lleva a cabo, una vez realizada, se evalúa la adecuación a la consigna dada y se puede conversar acerca de las razones por las cuales se la pudo o no realizar con éxito (véase “Leer juntos para hacer”, en el *Cuaderno para el aula: Lengua 2*).

³ Véanse las propuestas referidas a la lectura de textos no ficcionales en *Propuestas para el aula. Lengua EGB 1, Series 1 y 2*, Ministerio de Educación de la Nación, 2000 y 2001.

Para todos los textos, en función de la comprensión del significado específico, es fundamental que el docente los ayude a inferir el significado de las palabras o expresiones desconocidas a partir de elementos del texto y los aliente a solicitar aclaraciones cuando no entiendan algo.

Veamos un ejemplo. La clase averigua datos sobre la historia de la bicicleta. Si bien los chicos conocen el referente de la palabra “bicicleta”, pueden aprender que su significado se deriva de sus dos partes (bi-cicleta), por contraste con otras palabras que tienen los mismos formantes: **bicolor** (dos colores), **bicéfalo** (dos cabezas), **bicorne** (dos cuernos) y **triciclo**, **ciclista**, **ciclo**. Luego, la maestra propone la lectura del siguiente texto tomado de la enciclopedia *Veo Veo*, de María Elena Walsh.

Sobre dos ruedas

La bicicleta es un gran invento. Es más lenta que los automóviles, pero tiene sobre estos muchas ventajas. [...]

Las bicicletas no producen contaminación en el ambiente: son silenciosas y no arrojan gases tóxicos, que ensucian el aire. También son económicas: el único combustible que necesitan es la fuerza del ciclista.

En general, pueden adaptarse a cualquier clase de caminos y los repuestos cuestan poco dinero.

En muchos países son el principal medio de transporte para distancias cortas. En China, por ejemplo, todo el mundo se desplaza en bicicleta.

Para ser un buen ciclista

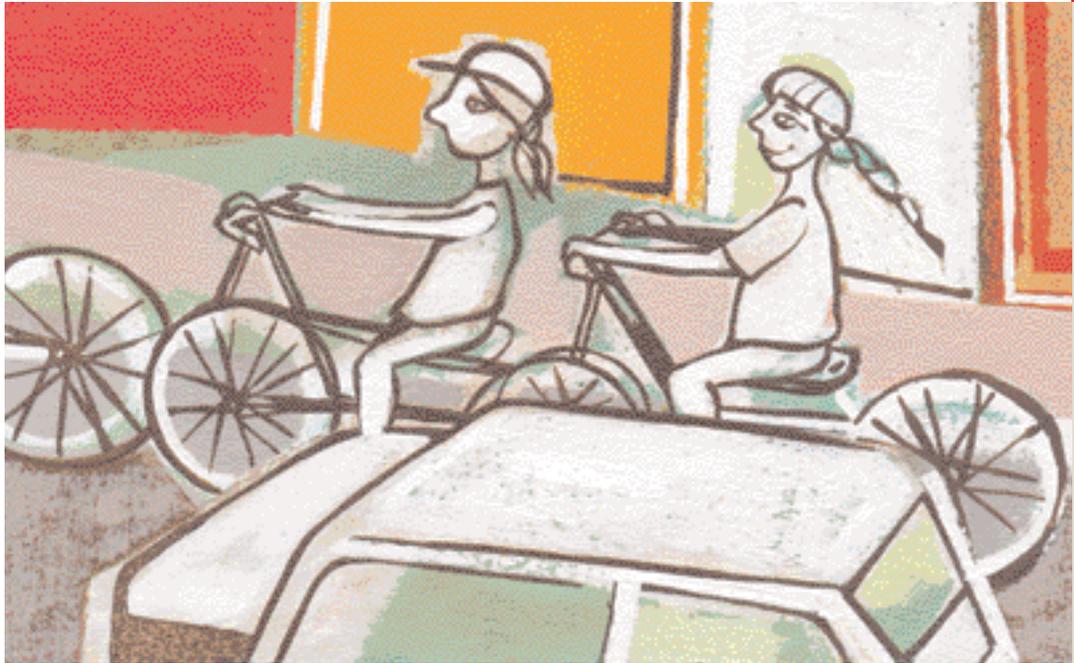
En las ciudades donde no existen calles especiales para ciclistas, hay que tener mucho cuidado, sobre todo en los lugares muy transitados por otros vehículos.

La primera precaución consiste en mantener la bicicleta en perfecto estado: controlar el funcionamiento de los frenos, de las luces de seguridad, la cadena, los pedales, la cantidad de aire en las gomas.

Es necesario conocer las reglas y señales de tránsito de la ciudad, y, por supuesto, respetarlas.

Los ciclistas deben circular siempre por la derecha, lo más cerca posible de la vereda. Si salen en grupo, deben ir en fila india, para no entorpecer el tránsito de los vehículos más rápidos ni arriesgarse a ser embestidos por ellos.

María Elena Walsh, en Veo Veo. Mi primera enciclopedia, Buenos Aires, Página/12, 1992.



Después de leer hasta el subtítulo, se puede comentar qué dice el texto acerca de las bicicletas. Es posible que los chicos no sepan qué son los “gases tóxicos”, pero podrán plantear hipótesis al respecto, valiéndose de una pista: “ensucian el aire”. También pueden charlar acerca de algunas expresiones difíciles de entender, por ser metafóricas, tales como: “el único combustible que necesitan es la fuerza del ciclista”.

A través de esta conversación, el docente promueve y va evaluando la comprensión, proporciona ejemplos, establece conexiones con los conocimientos y experiencias previos de los niños, orienta la atención hacia las ideas principales y los términos nuevos, y los reformula o los define.

Luego de hacer estos comentarios y ayudados por la relectura, se puede hacer un listado (oral y/o escrito) de las ventajas y desventajas que tiene la bicicleta respecto de los automóviles, lo cual es el eje de la primera parte del texto.

Una forma de extraerle todo el jugo a la segunda parte (a partir del subtítulo) es hacer preguntas sobre los diferentes párrafos. En otras palabras, reflexionar sobre esta consigna: *¿qué pregunta contesta cada párrafo?* Reunidos en grupos, los chicos pueden releer y poner un subtítulo a cada párrafo, una tarea que los prepara para resolver actividades de resumen en instancias futuras.

El abordaje de estas preguntas y sus respuestas puede desarrollarse en la clase con distintos propósitos. Por ejemplo, armar un cartel para ilustrar una futura charla informativa.

Hay que tener en cuenta que cada texto tiene sus particularidades y que las propuestas de enseñanza de la lectura deben formularse a partir de un concienzudo análisis y no de actividades estereotipadas iguales para todos los textos.⁴

Ganar fluidez

¿Por qué es importante que los chicos aumenten rápidamente su velocidad lectora, casi al mismo tiempo que comprenden el principio alfabético de la escritura de español? Si leer es comprender, es evidente que el punto de llegada de la alfabetización no es la oralización de los textos, sino que los niños sean capaces de construir significados a partir de ellos. Esta construcción es una operación de cierta complejidad que necesita estar garantizada al finalizar el Primer Ciclo, para que los alumnos puedan abordar con autonomía creciente, en el Segundo Ciclo, textos de mayor complejidad.

Por otra parte, mientras leemos, atendemos en paralelo información de distinto tipo: reconocemos la forma de las palabras del texto, accedemos a su significado, establecemos conexiones entre las palabras a partir de nuestro conocimiento (intuitivo) de la lengua, construimos representaciones parciales a partir de esos datos y de nuestros saberes previos, entre otras. Es evidente que, si la atención está puesta en un trabajoso análisis letra por letra de cada palabra, el lector tiene menos recursos para realizar las otras tareas, “se pierde” y a veces no entiende lo que está leyendo. Los lectores hábiles, por el contrario, “son capaces de avanzar rápidamente a lo largo de las líneas escritas porque no necesitan registrar la totalidad de las palabras a medida que leen. Su vista actúa como un radar, deteniéndose tres o cuatro veces a lo largo de un renglón y relevando las palabras que rodean ese punto de fijación a derecha e izquierda”.⁵ Para seleccionar en qué lugar fijar la vista, estos lectores siguen de manera inconsciente ciertas pistas (la extensión de las palabras, sus terminaciones o sus comienzos, por ejemplo).

⁴ Consúltense las propuestas de actividades incluidas en *Trengania* (Ministerio de Educación de la Nación, 2001) a partir los textos incluidos en las tarjetas “El faro de Restinga”, “Farnientería”, “El ornitorrinco”, “La comodidad del pasajero”.

⁵ Alvarado, M. (2000), *El Lectorón dos mil*. Toda esta propuesta tiene una importante deuda con este libro y los demás de la serie de Lectorones, de la misma autora.

Entonces, si bien la velocidad lectora no garantiza por sí misma la comprensión de los textos, es un presupuesto ineludible, dado que si el esfuerzo está puesto en la lectura palabra por palabra, la comprensión se verá seriamente disminuida.

A continuación, se presentan algunos tipos de actividades que el docente puede diseñar para que los niños sigan desarrollando su velocidad lectora. Se trata de tareas que se encaran en un clima de juego, en el que los niños pueden equivocarse, divertirse y aprender.

Con palabras. Cabe señalar que en el proceso de la alfabetización es conveniente que estos ejercicios estén contruidos a partir de palabras que han aparecido o vayan a aparecer en los textos leídos en clase, de manera que durante la actividad los niños recuperen tanto la forma visual como el significado de las palabras.

La palabra infiltrada

La actividad consiste en reconocer, en cada lista, la palabra diferente.

bruja _____	poción _____
bruja _____	pasión _____
bruma _____	poción _____
bruja _____	poción _____

La palabra infiltrada II

La actividad consiste en identificar la palabra que no pertenece a cada campo semántico.

elefante _____	avión _____	cuchara _____
gato _____	barco _____	teléfono _____
perro _____	mesa _____	cuchillo _____
pájaro _____	colectivo _____	tenedor _____
postre _____		

A medida que los chicos van logrando resolver mejor estas consignas, puede aumentar el número de palabras por lista y la extensión de las palabras (las palabras largas son más difíciles de leer al golpe de vista). Otras consignas posibles son: *¿cuántas veces aparece la palabra ... en esta lista? ¿Qué palabra no comienza con la misma letra? ¿Cuál tiene la segunda letra distinta? ¿Qué palabras terminan igual? ¿Cuál es la palabra repetida x veces en cada renglón?*

El dilema de la palabra. La actividad consiste en seleccionar la palabra o expresión adecuada entre, al menos, dos opciones.



Los animales de la laguna lo tenían cansado al sapo.

Que tenía verrugas que su boca parecía un estacionamiento, que las patas de adelante eran de mosquito y las de atrás de , que en lugar de cantar, chistar o silbar se la pasaba eructando.

Que esto, que lo . El sapo lo intentó todo.

Se puso el que le recomendó la farmacéutica. Empezó a cerrar la boca para hablar. Hizo elongaciones para estirar las

patas de . Y comenzó a ir a clases de .

Pero todo fue en .

La evaluación de la lectura

Como se planteó en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*, convertirse en lector es un proceso que lleva tiempo y que involucra distintos tipos de saberes: manejarse con cierta soltura en la biblioteca, conocer diferentes soportes, cuidar los libros y ubicarlos en su lugar luego de leerlos, disfrutar con la lectura de distintos textos, apelar a la lectura como fuente de conocimiento, establecer relaciones entre los textos leídos, conocer la alfabeticidad del sistema y leer palabras según sus índices ortográficos, diferenciar los distintos géneros textuales aprendidos, valerse de los conocimientos acerca de la organización de los textos y de lo que aportan las imágenes que los acompañan para acceder a su significado, hacer interpretaciones y valoraciones, respetar y valorar las interpretaciones de los otros y las propias, escribir a partir de lo leído, leer para escribir, leer cada vez con mayor fluidez textos conocidos.

También implica expectativas. Por ejemplo: “Quiero poder leer más y mejor y sé que puedo hacerlo”. Por tanto, evaluar sólo los desempeños referidos a la lectura en voz alta o a la posibilidad de responder preguntas que indagan sobre información literal del texto recorta notablemente la perspectiva que nos permite evaluar a los alumnos como lectores.

Estos saberes (y otros) y estas expectativas forman parte de la formación inicial de lectores. Siempre es necesario considerar para cada niño sus puntos de partida y sus progresos, sabiendo que hay distintos modos de desarrollo. Claro está, en cualquier caso, la escuela redoblará los esfuerzos para garantizar los aprendizajes que los alumnos de 3^{er} año/grado deben alcanzar, teniendo en cuenta que este año marca la finalización del ciclo y, por lo tanto, la culminación del proceso de alfabetización inicial.

nap La escritura asidua de diversos textos –narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.– que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página –renglón y margen–, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.

ESCRITURA

Escritura

¿Para qué escribir, para qué leer, para qué contar, para qué elegir un buen libro en medio del hambre y las calamidades? Escribir para que lo escrito sea abrigo, espera, escucha del otro. Porque la literatura es todavía esa metáfora de la vida que sigue reuniendo a quien dice y quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para hacer que nazca una historia que al menos por un momento nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas, traspase nuestras zonas más inhóspitas, para decirnos que en lo oscuro también está la luz, para mostrarnos que todo en el mundo, hasta lo más miserable, tiene su destello. Como aquel pintor de la antigua Corea, de quien se dice que pintaba árboles que los pájaros confundían con verdaderos.

María Teresa Andruetto, 2001¹

Los saberes que se ponen en juego

Al ingresar a 3^{er} año/grado, los chicos y las chicas siguen conformando un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura. Esto es así debido a la complejidad de saberes que se ponen en juego, a los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y a los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.

Puede suceder que algunos escriban con escasos errores ortográficos, mientras que otros todavía no se planteen la duda ortográfica o segmenten ciertas palabras de modo no convencional. Mientras algunos recuerdan sistemáticamente utilizar puntos y mayúsculas para dividir en oraciones, otros aún no lo hacen.

¹ Andruetto, M. T. (2001), "Pasajero en tránsito" (ponencias). Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la Bibliografía, al final de este *Cuaderno*.

Hay chicos que se sienten cómodos escribiendo de manera autónoma, en tanto que otros piden ayuda con asiduidad. Algunos, al escribir, tienen en cuenta si se trata de una narración o de una descripción, por ejemplo, pero otros se lanzan a contar sin prestar demasiada atención a la consigna, o sin detenerse en las formas y convenciones 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 3^{er} año/grado, los alumnos transitan una etapa en la que el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo.

Más allá de los estilos personales, estas tensiones podrán ir resolviéndose y se lograrán los aprendizajes que se han priorizado a partir de una práctica sostenida de escritura. Para ello, el docente organiza el trabajo de modo que todos puedan expresar lo que desean y, al mismo tiempo, logren que sus textos se ajusten lo más posible a las convenciones de la escritura. En este sentido, sigue siendo importante que el maestro colabore escribiendo con ellos o por ellos, que les proponga escribir en grupos, en parejas, solos, y que los ayude a seguir adelante, alentándolos a decir más, a partir de una cuidadosa evaluación de cuándo vale la pena intervenir y cuándo no. Recordemos que la escritura es una herramienta intelectual y un patrimonio cultural que los niños están adquiriendo. En tanto herramienta intelectual, posibilita la objetivación y el distanciamiento respecto del propio discurso. Su aprendizaje requiere una práctica sistemática porque demanda el dominio de una serie de estrategias como, por ejemplo, pensar lo que se va a escribir, redactarlo, releer, cambiar una palabra por otra, etc. La escuela es, entonces, la institución privilegiada en la que este aprendizaje puede desarrollarse.

Por otra parte, en tanto la escritura es un patrimonio cultural, escribir es una actividad intelectual que se imbrica en lo social. Apropiarse de la escritura es “adueñarse de la palabra”, un derecho de los chicos en cuyo logro la escuela tiene un papel fundamental. Tomar la palabra para encontrar una serie de sentidos, seguramente asociados a la subjetividad, y volcarlos en un papel es un gesto de libertad y autonomía. Lo que hablamos y escribimos es producto de la creatividad de las generaciones que nos preceden. Para que los niños sean protagonistas de la cultura, es preciso que el docente habilite sus palabras, las estimule, las motive, las acoja como si fueran nuevas.

Propuestas para la enseñanza

Para el 3^{er} año/grado, se ha priorizado un único núcleo de aprendizaje que incluye la escritura de textos diversos tales como narraciones, cartas y notas de enciclopedia. Sin embargo, no serán estos los únicos textos que se propongan en

este *Cuaderno* ya que, además de lo que escriben en otras áreas, a lo largo del año habrá ocasiones en las que los chicos tendrán la oportunidad de frecuentar adivinanzas, colmos, juegos de palabras y textos poéticos en general, entre otros géneros.

Además, en este año los chicos tienen que consolidar aprendizajes de orden gráfico: separación en oraciones, ortografía, puntuación y convenciones de la puesta en página.² Por otra parte, continúan aprendiendo acerca del proceso que se lleva a cabo mientras se escribe, y que supone conversar, idear, redactar, revisar y socializar lo escrito.

A continuación se desarrollarán distintas propuestas relativas a la escritura de textos, que profundizan las presentadas en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1 y 2*.

Escribir solos, escribir con otros

En este año/grado, dado que los alumnos ya escriben en forma más autónoma, pueden alternarse varias situaciones de escritura en función de los propósitos de enseñanza. En otras palabras, el docente decide, en cada caso, si es conveniente que escriban de manera colectiva, en pequeños grupos o solos.

Escritura colectiva de textos

Cuando los chicos vayan a escribir dentro de un género que no se haya trabajado previamente, es productivo que la actividad de escritura se desarrolle colectivamente. De esta manera, el docente puede ir modelando la situación, haciendo preguntas, comentando decisiones. Por ejemplo, si nunca antes han trabajado con notas de enciclopedia, se puede escribir una (o varias) entre todos. Así, habrá oportunidad para ir señalando que estos textos requieren un vocabulario específico, que habitualmente no se usa la primera persona, que es conveniente comenzar por algún dato curioso o inesperado para los lectores.

En las situaciones de escritura colectiva, una práctica habitual es invitar a los niños a producir en conjunto cuentos orales. Para ello, en ronda, van contando un relato a partir de preguntas formuladas por el docente, como por ejemplo: *¿quién es el personaje? ¿Cómo se llama? ¿Adónde se dirige? ¿Con qué*

² Las propuestas de trabajo sobre puntuación y ortografía figuran en el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema norma y uso) y los textos" de este *Cuaderno*.

adversario se encuentra? ¿Qué hace para vencerlo? ¿Quién lo ayuda? ¿Cómo sigue el camino? ¿Quién lo persigue? ¿Cómo termina? Luego de este momento de generación de ideas, uno o varios chicos dictan el texto que el maestro o un compañero (o varios) escriben en el pizarrón. El docente puede ir verbalizando los hallazgos (haber encontrado un nombre apropiado para el personaje, un buen comienzo, una linda descripción, un cierre desopilante, etc.) y también los problemas que van apareciendo.

Es interesante propiciar instancias en que se revisen en el pizarrón fragmentos de textos escritos por los chicos o por otros niños. El propósito es lograr una nueva versión de un texto o de un fragmento de un texto, para lo cual es necesario conversar sobre cuestiones referidas al vocabulario, la puntuación, la organización de las oraciones, la adecuación del registro al género, aunque no sobre todas ellas en cada instancia, etc. De esta manera, los chicos y las chicas aprenden cuestiones específicas que seguramente pondrán en juego a la hora de escribir nuevos textos o de reescribir el que en ese momento se esté trabajando.

Escritura en pequeños grupos

La riqueza de la escritura en pequeños grupos radica en que los chicos necesitan ponerse de acuerdo sobre lo que van a escribir y sobre cómo lo harán. Esto genera conversaciones muy interesantes sobre el tema elegido, la coherencia del texto, el estilo y también sobre el vocabulario, la ortografía y la puntuación, lo cual potencia el proceso de trabajo. Mientras escriben, necesitan releer permanentemente en voz alta para “no perder el hilo”, para acordar, para ir revisando lo que van escribiendo. El maestro, en estos casos, suele ser el “consultor natural” ante cualquier duda que se presente.

En algunas ocasiones, en esta modalidad de trabajo, los docentes observamos que uno de los niños toma la voz cantante de un grupo, y que otros se desvinculan de la tarea. Se trata de una situación que ocurre en todo trabajo grupal: rápidamente hay alguien que toma la lapicera y asume el lugar de escritor. Esto no quiere decir, en principio, que los demás no estén participando y aprendiendo. Sin embargo, para lograr la implicación de todos los miembros de un grupo de escritura, es conveniente optar por parejas o tríos, de manera que todos sean protagonistas y que la voz de cada uno no se pierda en la muchedumbre. Además, el docente puede adjudicar diferentes tareas a cada uno de los miembros de un grupo. Por ejemplo, para cada consigna, puede indicar quién va a escribir (y por lo tanto, a leer en voz alta a medida que se va escribiendo) y quiénes van a dictar, una vez que hayan acordado entre todos lo que será escrito. *En el caso de los plurigrados*, esta es una forma interesante de que los más pequeños se involucren en situaciones de

escritura con sus compañeros de años superiores (por ejemplo, los de 1ª pueden contar una historia,³ los de 2ª escribirla al dictado y los de 3ª hacer las preguntas pertinentes, ayudar a dictar y releer lo que se va escribiendo).

El trabajo en grupos pequeños permite, por otra parte, la socialización de las producciones de todos, dado que reduce el número de textos para leer y para comentar. Para alentar la participación, el maestro ayuda a interpretar, repregunta, sugiere y, frente a los comentarios de los chicos que escuchan la lectura de los textos producidos, organiza la puesta en común, “suaviza”, reestructura, destaca, en función de los distintos aportes. Es una buena oportunidad para que, de este modo, el del señalamiento del error no sea el único lugar que ocupe el docente.

Escribir solos

Cuando la consigna apunta a temas en los que es importante que cada chico o chica cuente sus propias historias o exprese sus puntos de vista, la situación más adecuada es la de escritura autónoma. Esto conlleva un desafío personal; es una manera de que cada niño “luce por encontrar su propia voz”, cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad.

La escritura individual no supone una clase silenciosa y un orden imperturbable; cuando los chicos de 3º año/grado escriben, están jugando con el lenguaje, están aprendiendo y reflexionando y, por lo tanto, es habitual el murmullo de quienes continúan “dictándose” a sí mismos, de los que le preguntan al compañero o al maestro cómo se escribe una palabra, y también son frecuentes y bienvenidos los movimientos de aquellos que van a consultar los ficheros ortográficos o de sinónimos,⁴ o a mirar o leer algún libro de la biblioteca del aula para inspirarse. Esto es lo que hace cualquiera que escribe, cuando consulta libros de ficción, enciclopedias, prensa y diccionarios y también cuando da a leer sus escritos a otros, para que se los comenten.

Mientras los chicos trabajan, el maestro recorre los bancos para que le muestren lo que escribieron o le soliciten ayuda, y le dedica un tiempo más extenso a quien lo requiera. De esta manera, cada uno puede tener la oportunidad de contar con su estrecha guía en función de sus necesidades. Asimismo, estas situaciones permiten al docente recoger indicios acerca de los avances individuales de sus alumnos.

³ Véase “Escritura de experiencias personales” en *Cuaderno para el aula: Lengua 1*.

⁴ Para ver de qué ficheros se trata, consúltese el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” en este *Cuaderno*.

Sea cual sea la estrategia implementada (escritura colectiva, grupal o individual) es fundamental organizar un momento de lectura de los textos en clase, para luego conversar acerca del modo en que, en cada caso, se resolvió la consigna planteada.

Escribir en proceso, escribir de un tirón

Como todos sabemos, cuando escribimos vamos haciendo distintas versiones antes de llegar al texto definitivo. Los escritores de oficio suelen conservarlas, volver a ellas cada tanto y reconocer las variaciones. A veces se trata de papeles sueltos o de un anotador que conserva bosquejos o borradores.

En este sentido, los chicos pueden llevar un cuaderno borrador en el que ensayen las primeras resoluciones de las consignas y que les permita guardar trozos de sus escrituras, es decir, memorias de escritor. Una vez que, junto con el maestro se hayan revisado esas primeras versiones, podrán escribir en el cuaderno de clase la que por ahora se considerará definitiva. Se trata de una buena alternativa, no solo para contrastar las versiones de los trabajos, sino para que tanto los niños como el maestro puedan observar los progresos en la escritura.

Al mismo tiempo, imaginamos que en 3º los chicos se “lanzan a escribir largo y tendido”, por lo tanto, en este tipo de producciones –que habría que alentar con frecuencia– hay que ser cuidadosos con los señalamientos de errores. El hacer mucho énfasis en lo que está mal puede coartar su entusiasmo. Se trata de situaciones que tienen como propósito dejarlos escribir libremente y explorar sus propias posibilidades de urdir historias y juegos con el lenguaje.

El dilema de la corrección

La tarea del docente supone también decisiones referidas a las correcciones, sugerencias u orientaciones que figuren en el cuaderno de clases. En este sentido, una posición extrema es no corregir, suponiendo que esto puede desalentar a los chicos. El otro extremo es abarrotar el cuaderno con marcas en color y carteles con notas.

Este tema suele generarnos tensiones a los docentes, ya que en él se juegan muchas expectativas de las familias en relación con el lugar de la escuela. Por eso es importante plantear una corrección que, en función de la tarea, de los saberes de cada niño y de los desafíos que se presenten, opte por reponer algunos errores o por orientar la reescritura o por no hacer señalamientos o por conversar. Estamos hablando de decisiones tácticas, meditadas y conscientes, que representan un desafío para el docente porque van más allá de los “dogmas didácticos”.

Para orientar la reescritura, puede acordarse algún código compartido que dé pistas suficientemente claras como para que los chicos puedan resolver autónomamente los problemas señalados (por ejemplo, uso de mayúsculas, un error ortográfico, reposición de signos de interrogación). Sin embargo, un código de corrección compartido no es suficiente para comunicar todas las sugerencias que necesitamos hacer. Formular preguntas sobre algún dato que falta (el nombre del personaje, el lugar donde está, entre otros), sugerir ampliaciones (incluir un parlamento en un diálogo, algunos adjetivos para calificar determinado personaje, etc.) son cuestiones que no se pueden subsumir en ningún código, sino que serán motivo de conversación con cada chico o con cada grupo.

Leer para escribir textos ficcionales

En 3^{er} año/grado, los alumnos se manejan con más soltura en la biblioteca, y en razón de esto, se contactan con libros diversos: cuentos más extensos y relatos de diferentes géneros, poemas, enciclopedias, entre otros. Esta relación con los libros estimula el deseo de escribir, porque la lectura y la escritura son prácticas íntimamente ligadas. En este sentido, es crucial la frecuentación y exploración asidua de materiales escritos, la lectura compartida de textos literarios y no literarios, y la conversación sobre lo leído, todas prácticas culturales desde las que se va tramando la posibilidad de la escritura.

Para desarrollar propuestas de escritura de textos ficcionales, proponemos revisar el Eje "Lectura" de este *Cuaderno*, pues presenta un material que funciona como disparador de nuevas ideas, a la vez que aborda un universo de referencia sobre el que ya se ha trabajado, con sus escenarios y situaciones, con personajes que los chicos han conocido y con un vocabulario que han incorporado.

Como se expresó al principio, no hay escritores que no hayan pasado por una etapa intensa de lectura. Lo mismo sucede con los chicos: difícilmente puedan escribir historias o concebir ideas interesantes si no atraviesan una etapa de lectura de textos literarios que provoquen y convoquen.

Engañadores y engañados

Para escribir en forma colectiva una nueva historia sobre engañadores y engañados, podemos proponer inventar un cuento donde el protagonista resulte engañado. Entre todos, y teniendo en cuenta lo que se ha aprendido a partir de cuentos ya leídos, se puede discutir y acordar: *¿quién será el personaje engañado? ¿Quién será el engañador? ¿Qué características tendrá cada uno? ¿En qué consistirá el engaño? ¿Intentará comérselo? ¿Intentará quitarle algo? ¿Se tratará de una broma? ¿Logrará el engañado desbaratar los planes del engañador? ¿Cómo?*

Transformaciones

Siguiendo la propuesta de relatos de transformaciones, podemos enunciar una consigna general: *¿qué pasaría si...?* Las variantes para continuar su formulación son múltiples y conviene discutir las con los chicos, ya que suelen ser sumamente creativos para encontrar otras opciones: *¿qué pasaría si los dientes crecieran desmedidamente... ¿Cómo se las ingeniarían para hablar? ¿Y para comer? ¿Qué comerían con dientes gigantes? O: ¿qué pasaría si las uñas se estiraran a toda velocidad... ¿Cómo escribirían? ¿Cómo sostendrían los objetos?*

Distribuidos en parejas, los chicos pueden elegir alguna transformación insólita, pensar en sus posibles consecuencias y decidir si la situación se mantendrá o se modificará para que el personaje retorne a su estado habitual. Las primeras ideas que surjan en forma colectiva pueden transcribirse en el pizarrón. A medida que se exponen, podemos guiar a los chicos a pensar en la historia, lanzando, por ejemplo, una primera pregunta que ayude a abrir otras: *¿quién es el protagonista de esta historia? ¿Qué característica tiene?*, etc. Durante este proceso de generación de ideas, es útil recuperar escenas, palabras, diálogos que hayan surgido en los cuentos leídos en el aula, trayendo a la memoria lo aprendido.

Leer para escribir textos no ficcionales

Para que los chicos escriban textos no ficcionales es necesaria, también, una vinculación intensa con la lectura, con distintas relaciones. En primer lugar, la lectura de textos puede servir para encontrar **modelos de algún género o modos de decir** lo que se va a escribir: leer notas de enciclopedia para escribir una, leer cartas para advertir su formato y sus funciones, leer contratapas para reflexionar acerca de los modos en que se pueden expresar las opiniones sobre los libros. Por otro lado, la lectura de textos aporta la **información necesaria a la hora de escribir**; este es el caso, por ejemplo, de la lectura de textos maravillosos para escribir notas de enciclopedias sobre “seres que nunca existieron”. Por último, en la escritura de recomendaciones, la relación con lo leído es de otro orden, dado que supone una **toma de posición** acerca de un material escrito.

Enciclopedia de seres que nunca existieron (o que existen solo en los libros)

Las enciclopedias incluyen textos (llamados “notas o artículos”) que proveen información sobre distintos temas y se organizan según un orden alfabético o temático. Estas extensas obras pretenden abarcar la totalidad del saber, pues nacieron de la ambición de compendiar todo el conocimiento acumulado a lo largo de la historia. Será por eso que una famosa enciclopedia de la década de 1950 destinada a los niños llevaba por nombre *Lo sé todo*. Si bien sabemos que la pretensión de

condensar todo el saber es un intento imposible, las enciclopedias, en soporte libro o digital, nos permiten sentirnos un poco más sabios. Para producirlas, sus autores buscan en distintas fuentes información sobre cada tema a tratar. Sin replicar estrictamente este complejo trabajo, se proponen, a continuación, formas para que los chicos escriban notas y hasta armen su propia enciclopedia.

Después de explorar enciclopedias en la biblioteca escolar, podremos decidir un tema que resulte interesante, que se relacione con lo que los chicos están estudiando en distintas áreas o con los textos literarios que están leyendo en Lengua. Por ejemplo, si están recorriendo los cuentos maravillosos, pueden escribir sobre seres que nunca existieron pero que habitan estos cuentos: hadas, brujos, magos y otros personajes que desfilan por estas historias sembrando intrigas o ayudando a resolver conflictos.

Dado que, en general, se trata de textos de poca extensión, de estructura más simple y acompañados por imágenes, es posible iniciar la tarea con la escritura de epígrafes que acompañen las ilustraciones. Con esa finalidad, leer epígrafes también es un paso importante para que los chicos entiendan cuál es la tarea de escritura. Por ejemplo, el siguiente, referido a la bruja del cuento "Hansel y Gretel":



**Esta sí es una
bruja malísima.
Atrapa a dos niños
para cocinarlos
y después comérselos.
Pero no te preocupes...
ellos logran escapar.**

A partir de este epígrafe, es posible conversar sobre esta historia que a lo mejor lo chicos ya conocen, o leer el cuento y pedirles que hagan “crecer” el epígrafe agregándole información sobre el personaje o escribiendo otro para los dos hermanos.

Para escribir el epígrafe completo a partir de una imagen sobre un personaje conocido, se puede organizar la clase de manera que, en grupos, los chicos escriban alguna característica que permita identificarlo. Luego se lee lo que escribieron y se registra en el pizarrón. A partir de esos apuntes, se redacta finalmente un texto colectivo.

Una vez que se ha trabajado con los epígrafes, se plantea el desafío de escribir una **nota de enciclopedia**, que es un texto más extenso y complejo, puesto que puede incluir narraciones, descripciones y subtemas.

Para comenzar, se pueden repartir, por ejemplo, imágenes de hadas y de brujas, y una serie de palabras y expresiones que los chicos deberán identificar con cada tipo de personaje (en algunos casos, pueden ser para ambos). Por último, y a partir de estas expresiones, se escribe el texto.



varita - escoba - mujercitas - hacen pociones - muy pequeñas - nariz ganchuda - buena gente
 les gusta mucho la música - adivinan el futuro - bailan tomadas de las manos - poderes mágicos
 madrina - vuelan - son amigas de los escuerzos - protegen - caldero - hechizo - palabras mágicas

Hadas

Brujas

Otra alternativa es proponer la ampliación de notas de enciclopedia y colocarles un título y una imagen. Por ejemplo, se puede partir de textos como el siguiente, para “engordarlo” por medio de nombres, pequeñas anécdotas o curiosidades recuperadas de historias leídas o vistas en cine o en televisión.

Los brujos y los magos de cuento tienen un aspecto muy parecido al de la gente. Aunque a veces se vistan con ropa un poco antigua y puedan volar sobre escobas.

¿Y qué hacen los brujos y magos de cuento? Algunos adivinan el futuro. Otros transforman cosas. Otros curan enfermedades o solucionan problemas.

También hay magos y brujos malvados. Lo que más les gusta es causar problemas.

Las hadas son como mujercitas, pero muy pequeñas. Tan pequeñas que pueden pararse en la palma de una mano. Por eso, como a los duendes, se las conoce también con otros nombres: “la gente menuda”, “el pueblo pequeño” y “la buena gente”.

Casi todas viven en bosques, en arroyos o lagos. Les gusta mucho la música. En las noches de luna, unas tocan la flauta y el arpa, y otras bailan tomadas de las manos.

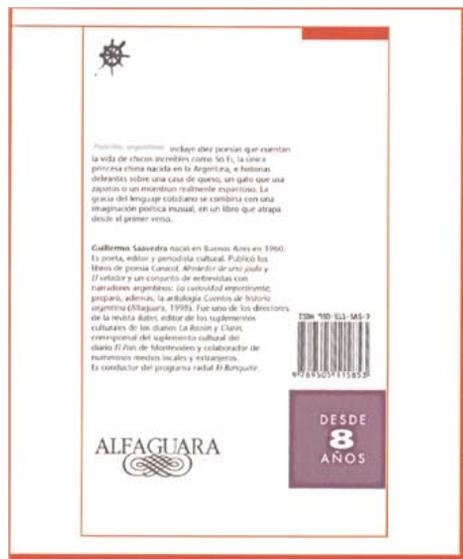
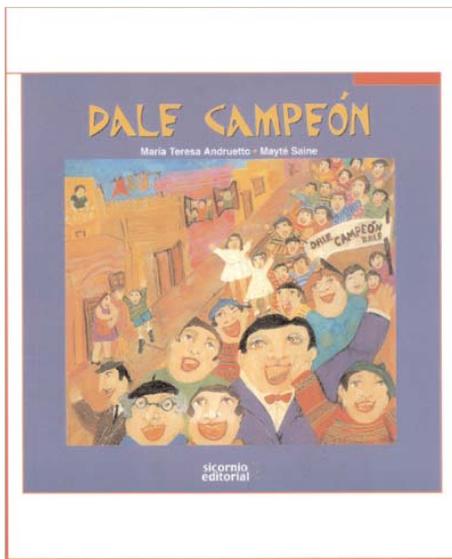
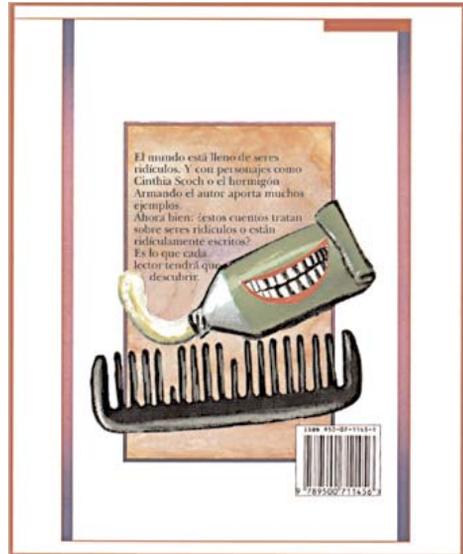
Las hadas madrinas son hadas bondadosas que recorren el mundo volando con sus alitas. Llevan una varita que despide infinidad de chispas luminosas. Usan sus poderes mágicos para ayudar a quienes las necesitan.

Gaspar, M. P., 2004

Recomendaciones

Así como a los adultos nos gusta recomendar a otras personas un texto que nos ha cautivado, a los chicos también les entusiasma compartir sus opiniones sobre las lecturas que les han gustado. Para esto, pueden escribir recomendaciones, en las que deberán ser capaces de elegir qué aspectos de la historia conviene contar, si es interesante descubrir los personajes, hablar sobre las ilustraciones y dar algunas razones de por qué vale la pena leer ese texto. A continuación, se presenta un ejemplo de una posible secuencia de trabajo.

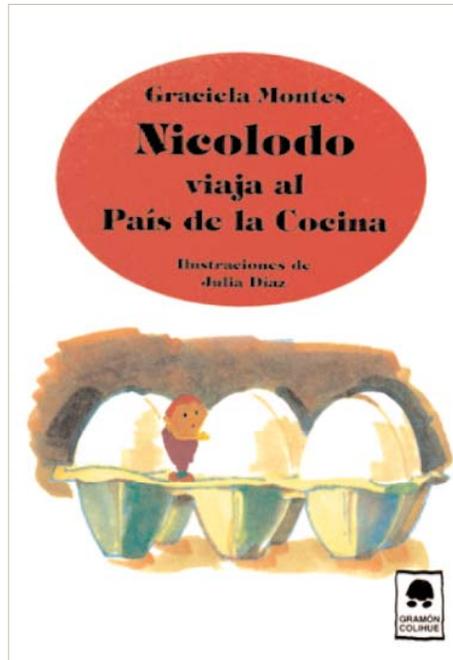
Un modo de comenzar la tarea puede ser recorrer las contratapas de diferentes libros, a efectos de familiarizarse con las formas de hablar sobre ellos.



Luego, la maestra o el maestro invitan a escribir una recomendación de un libro que los alumnos hayan leído completo. Propongamos, por ejemplo, *Nicolodo viaja al País de la Cocina*, de Graciela Montes (1996). Los chicos han leído el cuento detenidamente, han recorrido las imágenes y han conversado acerca de Nicolodo y de la especie de los *odos*, que viven en los jardines o en los frascos de azafrán, y a los que les gusta jugar más que ninguna otra cosa. También, probablemente, han reparado en las costumbres de los *odos* y en sus desayunos al aire libre, en los que mojan en agua el pastito para comérselo. Además, el docente pondrá atención en lograr que se detengan en las imágenes en las que

reposa buena parte de las descripciones –en el caso de *Nicolodo* sirven, por ejemplo, para tomar conciencia de la relación de tamaños–. También se conversará sobre la función de la letra mayúscula de imprenta en la siguiente frase “Cristina no dijo OH ni AY ni UIA ni HOLA ni nada porque era buena y enseguida se dio cuenta de que las cosas chicas se asustan si uno les grita”.

Animarse con los detalles, poner la mirada en esos lugares del texto, ayuda a elaborar buenas recomendaciones. Sin esta lectura analítica, los chicos tienden a sintetizar sus gustos u opiniones diciendo que un texto es “lindo”, “feo”, “entretenido”, “aburrido”... Veremos cómo esas fórmulas se “van ampliando” a medida que realizan lecturas más detenidas. A continuación, transcribimos un grupo de recomendaciones escritas por alumnos de una escuela de Concordia.



La historia que se cuenta es de alguien chiquito con alguien gigante. No te la pierdas porque las aventuras de Nicolodo te llevan a lugares muy ricos.

Julieta

La tapa de Nicolodo ya te forma la intriga porque está escondido. ¿Sabés de quién se esconde Nicolodo? ¿Algún gigante le hará daño? Es importante cuando un cuento está muy bien contado como este porque tiene palabras que te hacen querer seguir y seguir y no te gusta que se termine.

Pablo

En una parte del libro te vas a encontrar con una cara enorme y con una mano gigantesca porque se hicieron esos dibujos para que te des cuenta de que Nicolodo es tan chiquito que a veces puede correr peligro, no lo dejes de leer los chicos de tercero te lo recomendamos.

Adriana

Compartir estos textos entre todos y con chicos que no leyeron el libro es sumamente interesante porque permite poner a prueba el desafío de escribir para provocar en otros las ganas de leer.

La carta

Trabajar en la redacción de cartas tiene una larga tradición en la escuela. Todos recordamos haber aprendido términos como *destinatario*, *remitente*, *encabezado*, haber elegido a quién escribir, haber puesto el lugar, la fecha, haber comenzado a dudar: “¿Querido...? ¿Estimado Sr. ...?”; y haber continuado dudando: “¿Qué escribo? ¿Cuán larga debe ser?”. Muchos maestros nos ayudaron a pensar algunas respuestas y también a revisar nuestros textos para que no tuvieran errores. En muchos casos, como parte de la tarea, fuimos al correo, sentimos el gusto de las estampillas y luego recibimos una respuesta.⁵

Se trata de un género que continúa vivo (más allá de las variantes que las nuevas tecnologías, como el correo electrónico, han introducido) y que permite aprender muchas cosas sobre el lenguaje, dado que es necesario identificar con claridad para quién se escribe, en función de lo cual los chicos deben pensar cuidadosamente qué información incluir y cómo introducirla.

⁵ Se recomienda trabajar con la propuesta “Cartas por encargo”, incluida en *Trengania* (2001).

La carta personal (que es la priorizada para 3^{er} año/grado), si bien tiene una estructura convencional, admite un estilo cercano a la oralidad, más todavía si el grado de conocimiento entre el remitente y el destinatario es profundo. Cuando le escribimos a alguien que conocemos mucho, nos permitimos múltiples exclamaciones, digresiones, una cierta desorganización, porque confiamos en que nos conoce y completa con su saber lo que no decimos o lo que expresamos de manera un tanto desordenada. Otras cartas personales, a pesar de serlo, no admiten tal familiaridad, por lo que, aunque se utilice un estilo informal, es necesario cuidar qué decimos y cómo lo hacemos para que el destinatario nos entienda. Estas cuestiones son centrales y deberían guiar todo el proceso de trabajo con este género.

Para que comiencen a familiarizarse con él, se les puede encomendar a los chicos que pidan en casa o a sus amigos cartas o postales para leerlas grupalmente en la escuela. En esta instancia podrá hablarse sobre el circuito de la carta, desde que sale de la casa hasta que llega a destino, y sobre la función de los sobres y la información que figura en ellos. *Todos sabemos que no debemos abrir las cartas que no son para nosotros, pero... ¿cómo sabemos que no son para nosotros sin abrirlas? ¿Cómo sabemos quién nos manda una carta? ¿Cómo podemos saber (sin abrirla) de dónde viene? ¿Qué otra información figura en el sobre? ¿Cuál es la información que nunca debe faltar en el sobre?*

Luego, se puede proponer la escritura de una carta para un destinatario real que los chicos elijan (puede ser alguien de la escuela, un amigo o un familiar) a efectos de que los alumnos puedan ser testigos de cómo la carta cumple su función.

Para ayudar a aprender las convenciones de la puesta en página de las cartas, el docente puede invitar a algunos chicos a que lean en voz alta la que escribieron y, entre todos, se puede armar el encabezamiento en el pizarrón. Allí se verá que hay muchas maneras de referirse al destinatario, y cada uno elegirá para su propia carta la que más le guste o corresponda.

También habrá que aclarar algunas cuestiones que pueden parecer obvias pero que a veces no lo son para los niños. Por ejemplo, las cartas que mandan el banco o la compañía telefónica son casos de comunicación formal. En cambio, las cartas familiares se escriben entre personas de confianza. Por eso tienen un vocabulario coloquial (el de todos los días) y no respetan las formalidades de salutación, encabezamiento, etcétera.

La reflexión acerca del grado de formalidad o informalidad de la situación de escritura y recepción de la carta les permite a los chicos tomar decisiones, por ejemplo, acerca de las formas alternativas que tienen para nombrar el destinatario.

A la directora

Che, dire:

Señora Directora:

Graciela:

¡Hola!

A tu amiga Yamila

Querida Yamila:

Yami:

A mi benemérita amiga

Yamila Sevillana:

A la señorita Yamila:

Al Gerente de Cooperativa

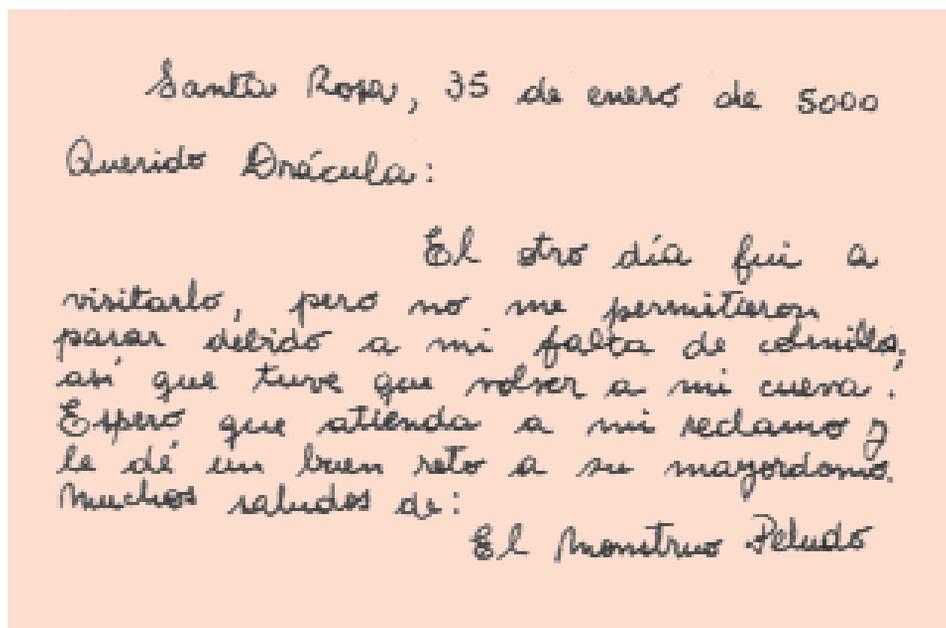
Sr. Gerente:

Carlitos:

Sr. de la Cooperativa:

Cartas de ficción

Si bien el correo escolar puede continuar a través de juegos como “El amigo invisible” (véase el Eje “Escritura” en el *Cuaderno para el aula: Lengua 2*), también es posible proponer la escritura de cartas ficcionales de tipo lúdicas, como la del ejemplo que sigue.



Otra posibilidad es escribir una carta haciendo un pedido desopilante: que alguien varíe nuestro tamaño o que nos baje una estrella. Los textos producidos pueden circular en el aula, de manera que cada uno deba responder el pedido de otro. Además, se revisa si la carta está bien organizada, si se comprende o si es necesario modificarla.

A modo de ejemplo de cartas desopilantes, se transcriben dos entre un hijo y su padre incluidas en *Papapepelipitopos* (AA. VV. (1997):

Querido Padre:

Escribo a usted el lunes para que, llegando esta a sus manos el martes, haga usted el miércoles las diligencias precisas para enviarme algún dinero el jueves, con el fin de que yo lo reciba el viernes, porque, si no, tomo un caballo el sábado y me veré con usted el domingo.

De usted, su querido hijo,

Ciriaco

Como se ve, el pedido del hijo es sencillo: necesita que su padre le envíe dinero. Pero lo formula de manera un poco “complicada” y bastante graciosa. El padre, por su parte, que no parece muy dispuesto a acceder al pedido de su hijo, se disculpa, imitándole el estilo:

Mi querido hijo:

A tu carta del lunes, recibida el martes, contesto el miércoles para que sepas el jueves que no tendrás el dinero el viernes y que, si tomás un caballo el sábado, te desengañarás el domingo de que no siendo ni domingo, ni sábado, ni viernes, ni jueves, ni miércoles, ni martes, ni lunes, cualquier otro día estará mi bolsillo a tu disposición.

Tu padre,

Anacleto

Escribir textos de invención

La escritura de textos de invención colabora con el desarrollo de la creatividad, entendida como la posibilidad de inventar algo nuevo a partir de la combinación inesperada o novedosa de lo conocido. Además, desde lo lúdico, se juega la posibilidad de explorar las palabras, esto es, de distanciarse con cierto desenfado de las reglas habituales del mundo y del lenguaje. De esta manera, se estimula el gusto por escribir y jugar con las palabras, a la vez que se contribuye en gran medida con la toma de conciencia lingüística (véase el Eje “Reflexión...”) en la medida en que los chicos trabajan especialmente con la materialidad del lenguaje.

Las rimas, el trabajo con el ritmo, las imágenes condensadas que configuran el texto poético contribuyen con la reflexión sobre las posibilidades de la lengua y sus características, y esto tiene efectos inmediatos en la escritura. El hecho de que los niños tengan la posibilidad de conocer textos poéticos y de experimentar lúdicamente con sus rimas y ritmos incita a la producción de nuevos textos en los que se jueguen los mismos mecanismos.

Para continuar la tarea que se viene haciendo desde 1^{er} año/grado, se puede proponer a los chicos que inventen o elijan palabras que les gusten porque son lindas, porque suenan bien y no solo por lo que significan. La idea, entonces, es escudriñar el lenguaje, hurgarlo, manipularlo “como si fuera de plastilina”. También pueden jugar a inventar la palabra más larga, más ancha, más loca, más traviesa, más seria, y así hasta que ellos mismos, al entrar en el juego, vayan creando sus propios desafíos.

Algunas de las propuestas que siguen suponen solo la formulación de la consigna, como “Siempre, siempre... nunca, nunca”. Otras, implican un primer momento de lectura de un texto, una conversación acerca de lo que se pone en juego, y luego la escritura de otros textos en los que se reitera el truco, como los “Antipirosos”. Para cada una, el docente decide si es necesario presentar algún ejemplo de resolución o dejar a los chicos trabajar en grupos o solos. Lo que sí es importante es destinar una instancia final para disfrutar la lectura de las producciones y conversar acerca de si se logró o no responder a la consigna y por qué resultó o no difícil. A continuación, se mencionan algunas posibilidades.

Siempre, siempre... nunca, nunca. Consiste en escribir enunciados que comiencen con la expresión “Siempre, siempre” y, luego, “darlos vuelta” pensando su contracara: el “nunca, nunca”, como en los siguientes textos de Mirta Gloria Fernández.⁶

Y yo te digo que...

*Siempre siempre podrás morderte el dedo del pie con el colmillo,
pero nunca nunca podrás morderte el colmillo con el dedo del pie.
Siempre siempre podrás rascarte la oreja con el dedo pulgar
pero nunca nunca podrás rascarte el dedo pulgar con la oreja.*

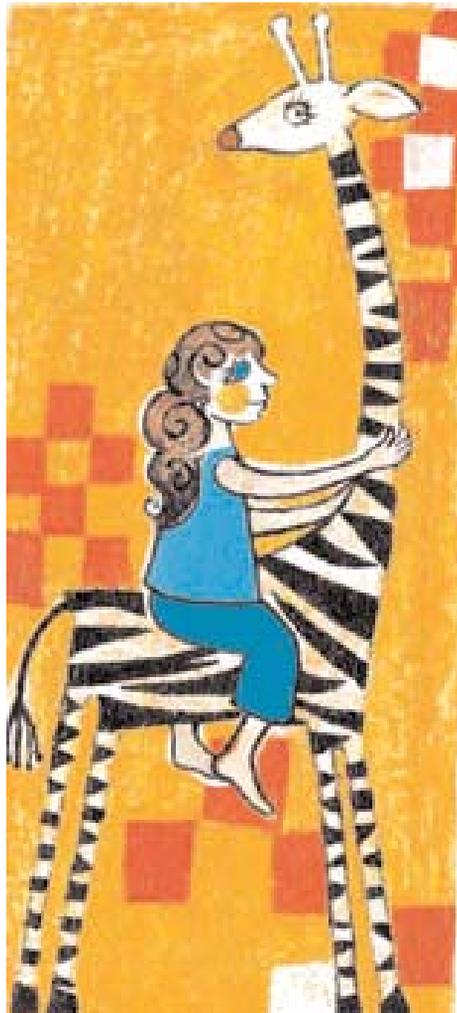
⁶ Fernández, M. G. (Mimeo).

Disparates. Los disparates convocan a realizar asociaciones contrarias a la razón, a la lógica ordinaria. En ellos se realizan combinaciones de palabras que responden a otras lógicas: la de la rima, el ritmo u otras relacionadas con los sonidos. Los siguientes versos disparatados de Mirta Gloria Fernández “se pelean” con los “siempre siempre, nunca nunca” porque afirman lo que sí se puede hacer, por más absurdo que parezca. La condición para construir los “sí puedo” es la rima.

¿Quién dijo que no puedo?

*Cablgar montado
sobre un tomate pelado.
Viajar amontonada
en una jirafa rayada.
Lograr que el puercoespín
te convide un chupetín.*

Otra posibilidad es armar pareados en los que cada verso sea un disparate y la asociación de ambos sea solo material (por la rima, como sucede en *canilla-silla* o en *gigantes-cante*, en el ejemplo que figura debajo). Para llevar a cabo esta propuesta se pueden formar parejas. Cada una debe encontrar dos palabras que rimen. Entonces, cada uno de los chicos escribe una oración que termine con una de esas palabras y luego se reúnen los dos versos y se forma un encadenamiento por medio de conjunciones como “y”, “o”, “pero”, como en el siguiente ejemplo Mirta Gloria Fernández.





Decir mentiras sin dudarlo

*Los mares se llenan con agua de la canilla
y el verano descansa sentadito en una silla.*

*Las estrellas son los ojos de los gigantes
pero la luna solo sale dondequiera que se cante.*

Antipropos. Son textos lúdicos que, como su nombre indica, cumplen la función contraria de los piropos, al cerrar con un remate contrario al esperado. La dinámica de trabajo se inicia a partir de listas de palabras que rimen, que los chicos van escribiendo en el pizarrón. A partir de ellas, se construyen antipropos de tres versos, en los que el primero rima con el tercero.

*Adiós corazón de sandía,
cuando te veo,
me duele la barriga.*

*Adiós corazón de fideo,
cuando te veo,
me agarra miedo.*

*Adiós corazón malvado,
cuando te veo,
me siento muy raro.*

Inventar palabras. Este texto de Ricardo Nervi (2003) está construido a partir de la invención de formas verbales tales como *jirafea* y su correspondiente gerundio *jirafeando*, que riman con las palabras que dan culminación a los versos anteriores (*pasea-jirafea*; *descansando-jirafeando*). El otro texto que se incluye fue escrito por un niño de 3^{er} año/grado, de Puerto Madryn, que demuestra que muchas veces la creatividad infantil puede estar a la altura de la de un poeta. Los chicos, como es el caso de Manuel Rey, pueden crear y escribir estos tipos de textos sin necesidad de explicación teórica, porque reparan intuitivamente en las reglas de construcción del texto.

*La jirafa no pasea,
la jirafa jirafea.
¿Y cuando está descansando,
se dice: está jirafeando?*

*¿Y si una jirafa es fea?
-No es jirafa, es jirafea.*

Ricardo Nervi

*El conejo no te pega,
el conejo conejea.
¿Y cuando está zanahoriando
se dice está conejeando?*

*¿Y si un conejo es lindo?
-No es conejo, es conelindo.*

Manuel Rey

La evaluación de la escritura

En 3^{er} año/grado culmina el proceso de alfabetización inicial. Los chicos han participado en diversas y sistemáticas situaciones de escritura articuladas con instancias de reflexión sobre el lenguaje y se han iniciado en la toma de conciencia acerca de todo lo que implica escribir. Es por ello que la evaluación de la escritura debe tener en cuenta los avances que han realizado en relación con los distintos tipos de saberes que se ponen en juego: hay diversos textos que corresponden a diferentes propósitos y su escritura supone planificar lo que se va a escribir, tener en cuenta el destinatario, leer para escribir, redactar poniendo en juego las convenciones trabajadas en el ciclo, releer y corregir recurriendo a distintas fuentes de información (el maestro, carteles del aula, ficheros, el propio cuaderno).

La escuela tiene que garantizar, por medio de diversas estrategias, que los chicos de 3^o estén preparados para enfrentar los desafíos de escritura propios del Segundo Ciclo, es decir, que hayan logrado fluidez y control, lo que implica legibilidad y una cierta velocidad en el trazado, escritura correcta de palabras conocidas, ajuste a algunas convenciones (mayúscula en comienzo de oración y en nombres propios) e identificación de zonas dudosas (“¿Con qué letra va?”

“¿Acá tendría que ir un punto?”) que los llevan a buscar ayuda para su resolución correcta. En otras palabras, que hayan alcanzado las metas de la alfabetización inicial en cuanto a la autonomía de escritura de textos.

Es esperable, también, que hayan logrado una relación placentera con la propia escritura, que se entusiasmen por dejar por escrito sus propias ideas, historias, deseos, y por participar en situaciones de escritura de invención en las que se animan a encarar los desafíos que las distintas consignas les proponen.

Estos saberes (y otros) y estas expectativas forman parte de formación de los niños como escritores.

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; palabras que dan cuenta de las acciones y aquellas que indican el lugar y el paso del tiempo en los textos narrativos; relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras; 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) para realizar reformulaciones en los textos escritos y para inferir significados en la comprensión.

El reconocimiento de sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción.

El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y exclamación.

La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema (ej.: mb, nr) y reglas sin excepciones (ej.: -z ➔ -ces, -aba del pretérito imperfecto) y uso de mayúsculas.

La identificación de la sílaba tónica de las palabras.

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

Como se ha señalado en el apartado “Enseñar Lengua en el tercer año/grado”, el presente Eje involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común: el hecho de poner el lenguaje (la situación de comunicación, los textos, las oraciones, las palabras, las letras, los sonidos) 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 a las otras).

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos, que profundizan las posibilidades de leer y escribir mejor. Reflexionar sobre los sonidos y las letras colabora con el aprendizaje del código de escritura y de 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, porque ayuda a tomar decisiones durante la redacción y la revisión de textos, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a poner en juego algunas estrategias de lectura, entre otros aspectos.

Al mismo tiempo, algunos momentos 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 actividades intelectuales propias 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 una serie de reglas o de términos especializados para aprender de memoria y/o para aplicar. En otras palabras, se trata de que, junto con el docente, los chicos indaguen en el lenguaje y, a partir de la búsqueda de ejemplos y contraejemplos, puedan hacer generalizaciones, resolver problemas y buscar regularidades, más allá de que, en algunos casos, no se llegue en primera instancia a las formulaciones exactas pensadas por las gramáticas.

En este *Cuaderno* se presentan propuestas de enseñanza que propician el análisis y la construcción colectiva de conclusiones a partir de la reflexión sobre la lengua y los textos. Por eso, en las secuencias de trabajo no se pone en primer plano la terminología ni se parte de la presentación de las definiciones y/o reglas.

La red semántica de los textos

El primer núcleo de aprendizajes priorizados de este Eje propone el trabajo con la red semántica de los textos, específicamente, con las distintas maneras de nombrar, calificar, dar cuenta de las acciones, del lugar y del paso del tiempo, en las narraciones.

Estos temas se trabajan habitualmente en las situaciones de lectura y escritura. Por ejemplo, durante la lectura de un texto, se puede incluir la búsqueda de las distintas **formas de nombrar a un personaje**. De esta manera, se está trabajando simultáneamente el análisis de los motivos por los que se usan diferentes palabras y/o expresiones para nombrar, y también se están ampliando las formas de decir. En estos casos, la consigna que guía la búsqueda es, simplemente, *descubrir todas las veces que se menciona a un personaje*; al mismo tiempo, se pone el acento en interrogarse acerca de los motivos por los que el escritor ha decidido mencionarlo de variadas formas.

Respecto de las **calificaciones** de los personajes, muchas veces están incluidas en las construcciones sustantivas que los nombran (por ejemplo, en el texto que figura debajo: “un dragón **horripilante**”), pero en otros casos la respuesta a cómo es un determinado personaje se ubica en otras partes de las oraciones (para expresar la misma idea se puede decir: “el dragón **era horripilante**”). Una tarea interesante para ver las distintas maneras de calificar es la relectura de un texto para rastrear todas las expresiones que dicen cómo es un personaje. Este conjunto de calificaciones puede ser el puntapié inicial para la construcción grupal, individual o colectiva del retrato del personaje elegido. También, a partir de esa lista con las

expresiones recolectadas, se puede plantear la formulación de expresiones opuestas (véase el apartado “Los archienemigos”, en este Eje) y a partir de ellas, evaluar si es posible mantener la historia y/o proponer la invención de otra.

En relación con las expresiones que indican el paso del tiempo (luego, dos días más tarde, al rato, pasados dos años, etc.), focalizar sobre ellas durante o después de la lectura de un texto permite colaborar con los chicos en la comprensión de las historias. Por otra parte, las expresiones halladas en más de un texto pueden copiarse en un cartel que se ubique en el aula para que, en las situaciones de escritura, los chicos puedan utilizarlas y de esta manera superar el clásico “y” o el “después” propio de las narraciones de los pequeños escritores.

Veamos, como ejemplo, una propuesta posible. Se lee completo el cuento “El príncipe soñado”¹ del que transcribimos los dos primeros párrafos:

El príncipe soñado (fragmento)

Frente a la ciudad acechaba un dragón horripilante que tragaba sin distinción a todos los viajeros, paseantes y vendedores que pasaban por ahí.

Cuando el dragón se comió también el destacamento especial para la lucha antidragones del ejército real, el rey hizo anunciar que quien venciera a ese monstruo recibiría por esposa a su hija.

Terminada la lectura, el docente propone la búsqueda de todas las menciones al dragón que aparecen en los dos primeros párrafos del cuento. Luego, plantea la pregunta acerca de *dónde se dice cómo es el dragón*. Alrededor de este pequeño dato, puede generarse una conversación que se centre en la duda acerca de si sería posible hablar de “monstruo” si el dragón no fuera “horripilante” sino, por ejemplo, “hermoso” (y aquí entrarán en juego, por supuesto, las representaciones acerca de la relación entre la belleza y la bondad, que son marcadamente ideológicas). De acuerdo con las conclusiones a las que se llegue, los chicos, junto con el maestro, pueden inventar en forma oral una nueva historia en la que las características de ese personaje sean distintas y, por tanto, también lo sean los acontecimientos que se narran.

¹ Hohler, F. (2000). En la Bibliografía, al final del *Cuaderno*, están los datos completos de los textos mencionados en este Eje.

Trabajos de este tipo, a partir de textos leídos en clase, permiten que los chicos comiencen a advertir que en sus propios escritos también pueden variar las formas de nombrar o calificar los personajes y de indicar el paso del tiempo. También, cuando la situación así lo requiera, colaboran para que se puedan realizar revisiones que amplíen las formas lingüísticas presentes en una primera versión.

Cabe señalar que avanzar sobre este núcleo supone, en 3^{er} año/grado, reflexionar sistemáticamente acerca de las clases de palabras, tema tratado en el apartado “Las clases de palabras”, en este Eje.

Palabras, palabras

Se calcula que en el período que va entre los 6 y los 17 años se triplica la cantidad de palabras que forman parte del vocabulario pasivo de un persona.

Al pensar en términos de cantidad de palabras, se tienen en cuenta las que pertenecen a lo que se llama *vocabulario activo* (que usamos al hablar o escribir) y las del *vocabulario pasivo* (que entendemos cuando escuchamos o leemos). Esta importante distinción implica que los chicos (y los adultos) comprenden muchas más palabras de las que utilizan cotidianamente.

¿De qué manera aprenden los chicos palabras nuevas? Inicialmente, a través de la ostensión: el adulto nombra el objeto mientras lo señala, en general a pedido del niño. Pero, en cuanto vamos más allá de los dos años de edad, ya no hay muchas palabras que se puedan aprender de manera ostensiva (excepto los nombres propios). Por lo tanto, la única explicación acerca de cómo se aprenden centenares de palabras por año es pensar que se lo hace a través de las conversaciones. La mejor manera de aprender palabras es hablando con alguien y escuchando cómo se usan. En las conversaciones, hay un enorme conjunto de datos que permiten inferir el significado de las palabras y su uso. Es muy posible que la mayoría sea aprendida de esta manera, en especial por los niños pequeños y por niños mayores y adultos en sociedades sin escritura. Pero, por sobre todas las cosas, la lectura de textos es la situación privilegiada por excelencia para la ampliación del vocabulario. Como señala Paul Bloom (2000):

Se estima que aun los alumnos que leen relativamente poco, durante un año escolar leen cerca de medio millón de palabras, de las cuales diez mil son [...] 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 cien mil palabras) es a través de la lectura.

La escuela es, entonces, un espacio central para que los niños aprendan palabras (su forma fónica, su significado y su ortografía). La conversación guiada por el maestro y la lectura (en voz alta, en silencio, por parte del maestro o de los chicos) son fundamentales.

Es el docente quien brinda continuas oportunidades para ampliar el vocabulario: 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. Lo hace, por ejemplo, proponiendo sinónimos (véase el apartado: “Una palabra nos lleva a otras palabras”), hiperónimos (*¿Y si en vez de repetir rosa decimos flor?*), palabras derivadas, (por ejemplo, *Se puso viejo. Ah, envejeció*), utilizando una y otra vez en distintos momentos palabras de las diferentes áreas escolares que los niños tienen que aprender. No se está proponiendo “corregir” lo que los alumnos dicen, sino propiciar intercambios en los que el mismo docente ofrezca variadas maneras de decir lo mismo y ayude a los chicos a encontrar esas palabras que tienen “en la punta de la lengua”.

En relación con el vocabulario de los textos que se leen en el aula, el maestro también tiene una tarea fundamental, ya que habitualmente es quien selecciona las lecturas. Aunque un elevado número de palabras nuevas para los chicos puede afectar la comprensión; sin embargo, vale tener presente que la lectura de textos en los que se utiliza un vocabulario muy acotado, obviamente, no colabora con su ampliación.

Recordemos que, cuando hablamos de ampliación de vocabulario, estamos hablando de ampliación de mundos de referencia y de la posibilidad de generar nuevos sentidos. Tener muchas palabras a disposición es tener mayor poder para indagar la propia subjetividad y el mundo, y también para escuchar o leer de manera crítica.

Todos los aprendizajes en los distintos los campos de conocimiento contribuyen a ampliar permanentemente el vocabulario de los chicos; el área de Lengua tiene, además, un papel adicional: enseñarles a pensar sobre las palabras. ¿Cuándo? En los momentos de lectura, escritura y conversación, pero también

en otras situaciones destinadas 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.

A continuación, se presentan propuestas relativas al trabajo en el aula en relación con el vocabulario.

Una palabra nos lleva a otras palabras

Empecemos por introducir la idea de **constelación de palabras**. Según lo explican Alvarado y otros (2005):

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, chanco), enseguida me acuerdo de muchas otras que tienen que ver con ella: por ejemplo, puedo acordarme de rancho, pancho, charco, porque suenan parecido a chanco; y también puedo acordarme de vaca, caballo, oveja, porque son animales que suelen convivir con el chanco; o puedo acordarme de cerdo, lechón, porcino, que son otros nombres del chanco; incluso puedo acordarme de puerco, cochino, que también son nombres del chanco y que además se usan para significar sucio; o pueden venirme a la mente algunos chancos célebres, como Porky o Petunia; o los productos que se sacan del pobre chanco: el jamón, el tocino, la chuleta.

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

Teniendo como propósito la ampliación del vocabulario, en el aula de 3^{er} año/grado se pueden llevar a cabo múltiples propuestas que pongan foco en las palabras y en sus relaciones. A continuación, se presentan algunas que también

figuran en el *Cuaderno para el aula: Lengua 2*, pero con otros ejemplos, dado que muchas propuestas varían de año en año en función de los temas que se trabajan, temas que conllevan palabras diferentes.

Constelaciones. Se trata de “lanzar” una palabra (por ejemplo: “voz”, “agua”, “marinero”) para que los chicos digan todas aquellas que “tienen que ver” con esa.² La propuesta puede adquirir diferentes tintes, por ejemplo, que a la manera de un juego, “sin repetir y sin soplar” cada chico tiene que decir una palabra relacionada. Otra dinámica es que todos pasen al pizarrón a escribir las palabras que se les ocurran a partir de una palabra dada, y que, luego, se destine un momento para releerlas y pensar juntos en la razón de su selección (consultando primero en cada caso al alumno que escribió la palabra). Es importante señalar que todas las palabras que los chicos propongan deben ser aceptadas, porque aunque para el docente y los compañeros algunas parezcan “fuera de lugar”, el que las dice siempre tiene alguna razón que justifica esa asociación y, justamente, lo interesante es escuchar las razones que da. Naturalmente, esta actividad puede ser el punto de partida para escribir historias y también descripciones.

Conversar sobre las palabras. El maestro prepara una constelación alrededor de una palabra, con otras asociadas de distintas maneras. Se puede copiar en el pizarrón la palabra “central” y, a su alrededor, las otras. La tarea consiste en encerrar con distintos colores las palabras 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 espacios donde aparece el objeto o animal* (si la palabra “central” se refiere a un objeto o animal), las que *significan lo mismo*, etc. Seguramente quedarán algunas “seltas”, lo cual no constituye un problema.

² **Recomendación de lectura:** para profundizar en otras propuestas de este tipo, consúltese Rodari (2004), *Gramática de la fantasía*.

Asociaciones. En este caso, se trata de trabajar específicamente la connotación. Una posibilidad es que los chicos establezcan asociaciones a partir de un adjetivo dado. Puede ofrecérseles un conjunto de tarjetas con las siguientes palabras (y otras, por supuesto) que deban colocar bajo los títulos que figuran en el cuadro que ofrecemos a continuación.

lágrima – mar – sol – lamparita – día – pelota – sapo – luz – papas fritas – canguro

Palabras salarinas	Palabras saladas	Palabras brillantes

A partir de esta propuesta, se pueden pensar nuevas palabras que se asocien con las mismas (saltarín, salado, brillante) u otras características (frío, grueso, etc.), y crear textos orales o escritos. También se puede escribir cada palabra dibujándola de modo tal que su forma dé cuenta de la característica con la que se la asocia.

Relaciones de significado

Las relaciones de significado entre las palabras incluyen, como ya se señaló, un tema clásico del área como lo es el de la sinonimia y la antonimia. Habitualmente, estas son tratadas en propuestas de búsqueda de palabras a partir de otras dadas. También es frecuente dar dos listas de palabras para que los chicos asocien con flechas (los sinónimos o los antónimos). Pero, como todos los maestros experimentados saben, estas tareas, si bien colaboran con el aprendizaje de palabras, no son tan sencillas ni productivas en cuanto se superan las sinonimias o antonimias más evidentes. Encontrar sinónimos y/o antónimos requiere poseer un vocabulario sumamente amplio y realizar operaciones de un alto grado de abstracción. Son varias las causas de la dificultad de esta actividad.

En el caso de los antónimos, hay palabras que se oponen en algunos usos y no en otros (recordemos, por ejemplo, que “seco” es antónimo de “húmedo” en “la ropa está seca/húmeda”, pero es antónimo de “verde” en “la hoja está seca/verde”). Por otra parte, si bien habitualmente se usa el término “antónimo” para dar cuenta de las oposiciones de significado, lo cierto es que no siempre esa relación es de absoluta oposición, sino más bien de complementariedad o contraposición, como sucede entre “cobrar” y “pagar”.

Respecto de los sinónimos, se presentan otros problemas, porque tampoco las palabras que dan los diccionarios como sinónimas lo son en todos los contextos: por ejemplo, “llorar” es diferente de “lagrimear”, y “sucio” no connota habitualmente una actitud despectiva, tal como lo hacen “roñoso” o “cochino”. Por otro lado, muchas palabras que habitualmente se consideran como sinónimas señalan en realidad una gradación, sobre todo en el caso de los adjetivos. Por ejemplo: “avivado”, “despierto”, “sagaz”, “inteligente”, “brillante”, “sabio”, “docto”. A esto se suma que no calificamos de la misma manera a distintas personas: podemos decir que un niño de 6 años es “inteligente”, pero es difícil que digamos que es “docto”. Además, algunos términos pertenecen a distintos registros (“avivado” y “sabio”, por ejemplo). Entonces, vale la pena señalar que no alcanza con trabajar con palabras aisladas, sino que es importantísimo considerarlas en distintos contextos de uso. Por lo tanto, cualquier trabajo con la sinonimia o la antonimia en el aula requiere una conversación respecto de los usos de cada una de las palabras, en función de ejemplos y definiciones que se construyen colectivamente para cada una. Por otra parte, si bien en la semántica léxica, en tanto disciplina de la Lingüística que se ocupa del significado y de las relaciones de significado, suele hablarse de sinonimia o antonimia de palabras aisladas, en una gramática escolar conviene expandir esta noción a las de expresiones sinónimas o antónimas (por ejemplo: “ahora” significa lo mismo que “en este momento”, o “tomar el pelo” es lo mismo que “burlarse”), porque el propósito es que los niños aumenten su vocabulario, con el fin de contar con nuevas formas lingüísticas a la hora de comprender o producir textos. Las siguientes propuestas tienen en cuenta estas consideraciones.

¿Cuál la puede reemplazar?

Para reflexionar sobre los sinónimos, puede trabajarse con un texto como el que sigue, en el que haya una o más palabras señaladas. Para cada una, se da a los chicos una lista con algunas palabras que son sinónimas y otras que no lo son. La actividad consiste en conversar hasta llegar a seleccionar una de cada lista (o más de una) que reemplace a la subrayada, cuidando que se mantenga el sentido general del texto.

Hace mucho tiempo y en un lugar muy lejano, había una princesa. Claro, también había un rey y una reina, pero de ellos no nos vamos a ocupar. Resulta que la princesa andaba bastante despistada. Si había un gran baile, se ponía el pijama; iba de tacos altos a jugar con sus amigos; salía a cabalgar por el reino con su mejor vestidito. En fin, era una distraída bárbara.

distante

apartada

retirada

solitaria

olvidadiza

sin saber a dónde ir

con pajaritos en la cabeza

con los pelos revueltos

distráida

Los archienemigos

Para introducir la noción de antonimia, se puede trabajar con la identificación de personajes que en los cuentos, habitualmente, son oponentes. Por ejemplo, los príncipes y los dragones, las hadas y las brujas, los pastores y los lobos. A partir de esta idea, el docente puede presentar a los chicos un texto, de manera que logren “convertirlo en su contrario”. Por ejemplo, se les puede dar el siguiente texto que describe la casa de una bruja.

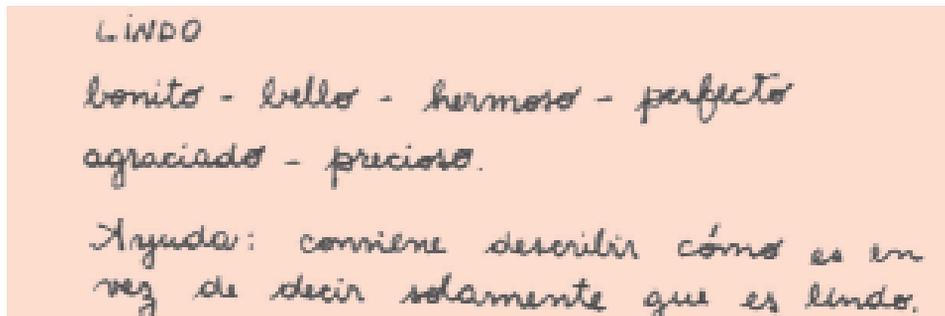
El hogar de una bruja es el lugar donde ella pasa la mayor parte de sus días. Allí prepara todas las maldades que llevará a cabo en las noches sin luna.

Por eso, las brujas quieren que su hogar tenga la apariencia que corresponde: desagradable, sucio, desordenado, con olores asquerosos y poquísima luz. Solo en un lugar como ese pueden pensar bien y hacer sus maleficios.

La propuesta es que los chicos indiquen qué palabras habría que cambiar si se tratara de la casa de un hada. Luego, buscar los antónimos y, finalmente, describir la casa del hada incluyendo todos los cambios necesarios.

Fichero para la hora de escribir

Es habitual que cuando los niños escriben textos utilicen siempre los mismos adjetivos (“lindo”, “feo”, “gordo”, “flaco”, “alto”, “bajo”, “triste”, “contento”, entre otros), porque son los más habituales en la oralidad informal y porque permiten condensar un conjunto de rasgos. Con el fin de ampliar esas formas, muchos maestros construyen, junto con sus alumnos, un diccionario de sinónimos para tener a mano en las situaciones de escritura. Se trata de un conjunto de tarjetas en las que figura arriba la palabra más usual y, debajo, una lista de sinónimos junto con una ayuda para evitar el uso de la palabra habitual, que es, en definitiva, una muletilla. A continuación, un ejemplo:



Familias de palabras

Las familias de palabras³ son un tema privilegiado para el trabajo con el vocabulario en el área de Lengua. Para su abordaje, el docente selecciona el léxico, plantea actividades, promueve y orienta la reflexión de los chicos, llama la atención sobre determinados aspectos, sistematiza los conocimientos, muestra cómo él mismo usa esos saberes para resolver distintas cuestiones.

Es conveniente evitar actividades del tipo “escribir palabras de la familia de...”, porque, como bien sabemos, a los chicos no se les ocurren demasiadas alternativas y suelen recurrir frecuentemente a los diminutivos y/o aumentativos.

Como se viene diciendo, para que efectivamente amplíen su vocabulario no basta que los chicos solos trabajen con listas; conversar sobre esas listas (siempre que no sean muy extensas y que las palabras estén bien elegidas), en cambio, es una situación de reflexión altamente productiva.

Por otra parte, en las situaciones de lectura, el maestro puede proponer detenerse a reflexionar sobre alguna palabra que resulte interesante para ser analizada en términos de familias de palabras, sobre todo, cuando esa palabra presente algún problema para la comprensión.

Durante las situaciones de escritura, también es posible trabajar el tema de las familias de palabras de manera ocasional. Una posibilidad es que el docente les proponga a los niños que cambien alguna palabra que han utilizado por otra de la misma familia, más pertinente para lo que se quiere decir. Por ejemplo, en lugar de “agarró una fruta *que se puede comer*” se puede escribir “agarró una fruta *comestible*”.

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

Tal como se planteó en el *Cuaderno para el aula: Lengua 2*, el término “familia de palabras” debe introducirse recién cuando los chicos ya hayan desarrollado cierto “oído” para reconocer las palabras de una misma familia. Entonces, hay que 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*, algo del significado y algo de los sonidos).

A continuación, se presentan algunas propuestas con distintos tipos de derivación. Los ejemplos deben ampliarse o modificarse de acuerdo con lo que considere más pertinente, por ejemplo, porque los chicos no suelen usar palabras derivadas de esa forma o porque se encuentran en textos que están leyendo.

Decir lo mismo con una sola palabra. Esta actividad colabora para que los chicos sean capaces condensar información, esto es, decir lo mismo sin usar un circunloquio.

Lo que se puede comer es comestible.

Lo que se puede beber es

Lo que se puede modificar es

¿Y qué quieren decir...? De esta manera se trabaja animándolos a distinguir formas más cortas o más extensas de decir lo mismo:

injustificable → que no se puede *justificar*

criticable → que se puede

tolerable →

Formar palabras de significado contrario. Se puede partir de una lista de adjetivos a los que se les anteponen los prefijos *in-* o *des-*. Esto supone reflexionar acerca de los prefijos que tienen significados similares:

...feliz ...prolijo ...útil ...abotonado ...abrigado

...cómoda ...capaz ...cortés ...cierto ...ordenado

Reemplazar lo escrito “por una sola palabra”. El docente anima y ayuda a los chicos a pensar derivaciones verbales para reemplazar lo subrayado en un texto. Por ejemplo, “llegar la *mañana*” por “amanecer”. Este trabajo colabora con la ampliación de las formas lingüísticas que los alumnos pueden utilizar a la hora de escribir. Un texto posible es:

Joaquín es un experto en tortas. Pero últimamente anda preocupado, porque las cosas no le salen tan bien como antes. El otro día fue terrible. Al llegar la mañana, prendió el horno, metió la budinera, pero con tanta mala suerte que se quemó y las manos se le pusieron rojas. Como se estuvo pegando curitas a más no poder, cuando miró adentro del horno, descubrió que el flan se había vuelto duro y la budinera se había puesto negra. Joaquín no lo quiere reconocer: está volviéndose viejo y necesita anteojos.

Las clases de palabras

Identificar las clases de palabras supone dos ideas previas: es posible clasificarlas (o en términos más comprensibles para los chicos: “poner juntas las que van juntas”) y es necesario pensar criterios que permitan hacerlo (en otras palabras, explicar por qué van juntas). La operación de clasificar palabras es previa a la presentación de conceptos como “sustantivo”, “adjetivo” y, más adelante, “adverbio” o “preposición”. Por su parte, la idea de que hay que pensar criterios (es decir, que no da lo mismo agrupar de cualquier manera) es anterior a la presentación de los rasgos ideados por los especialistas en Gramática para identificar las clases de palabras (criterios sintácticos, morfológicos y semánticos).

En 3^{er} año/grado, el trabajo consiste en resaltar la idea de que es posible clasificar, y en discutir y pensar grupalmente *por qué algunas palabras van juntas y otras no*. Específicamente, para estos primeros años se utilizan casi con exclusividad criterios semánticos que en otros ciclos irán complementándose con los morfológicos y los sintácticos.

Para esto, se pueden usar tarjetas porque permiten ser manipuladas con facilidad. Por ejemplo, es posible transcribir, una en cada tarjeta, las siguientes (u otras) palabras.

cerrada – libro – de – ropero – papel – el – en – encantada – gris – a – cocinar – teléfono – la – pañuelo – hipopótamo – le – lindo – más – pasto – cuadro – azulado – porque – puerta – o – escribir – queso – ratita – salir caminar – vizcacha – tibia – tener – un – una – pelota – y

A partir de ellas, se proponen algunas preguntas para resolver en pequeños grupos. Luego de la resolución, se hace una puesta en común.

Se trata de que los chicos agrupen de la manera en que les vaya surgiendo, es decir de que piensen y formulen su propia clasificación. Esto supone un proceso de abstracción. En general, lo que suelen hacer es usar criterios relativos a la forma gráfica de la palabra: letra con la que comienza, con la que termina, cantidad de letras, palabras cortas, largas, etc. Lo importante es que los grupos, una vez terminada la tarea, expliquen las decisiones que tomaron, es decir, que formulen las claves de clasificación que utilizaron.

Si tienen dificultades para explicitar los criterios o si simplemente se limitan a describir cada montón, enumerando las palabras que pusieron juntas, el maestro colabora con ellos para que se acerquen a una formulación más abstracta o general, por ejemplo, señalando que poner en un montón las palabras cortas y en otro las palabras largas es separarlas pensando en su extensión (o en su “largo”).

También los ayuda a distinguir los criterios claros de los que son un poco vagos. Por ejemplo, si pensaron en términos de extensión, es difícil estar seguros de qué es una palabra corta y qué es una palabra larga, por lo que resulta necesario poner a punto lo formulado, por ejemplo, acordando que las palabras cortas son las que tienen menos de cuatro letras y las largas tienen más de cuatro... y también preguntarse a qué montón pertenecen las que tienen exactamente cuatro letras.

Finalmente, una vez que todos los grupos hayan expuesto sus soluciones, el docente sintetiza las distintas propuestas, explicitando los criterios utilizados. Se trata, entonces, no de encontrar una forma “correcta” de clasificar (todas lo son), sino de ser coherentes con la perspectiva adoptada en cada caso.

A partir de esta primera solución, se puede plantear un nuevo desafío: formar dos montones, por ejemplo, uno con las palabras que nombran objetos o animales y otro con las palabras que dicen cómo es algo.

En este caso, se trata de que los chicos distingan intuitivamente dos clases de palabras: sustantivos y adjetivos. Pero aquí hay una “trampa”: algunas palabras no entrarán en ningún grupo. A veces, los chicos fuerzan la resolución e intentan poner sí o sí todas las palabras en ambos montones. Sea como fuere, en la revisión de la tarea, el docente asume un papel protagónico al enunciar que existen “pruebas” que permiten saber si la resolución fue adecuada. En el caso de los sustantivos (comunes), se trata de ver si la palabra seleccionada responde la pregunta *¿qué es?*

De esta manera, se está mostrando que en la Gramática hay pruebas (preguntas, incorporación de otras palabras, cambio de orden, etc.) que permiten poner en jaque una intuición acerca del lenguaje. En otros términos, que así como en otras ciencias se realizan experimentos para corroborar hipótesis, cuando pensamos con el lenguaje hay formas particulares de experimentar.

Una estrategia también interesante es ir formando cajas o ficheros a lo largo del año, con las distintas palabras que se fueron sumando. Una caja para las palabras que responden la pregunta “¿qué es?”, otra para las “¿cómo es?”, otra para las “¿qué hace?”.



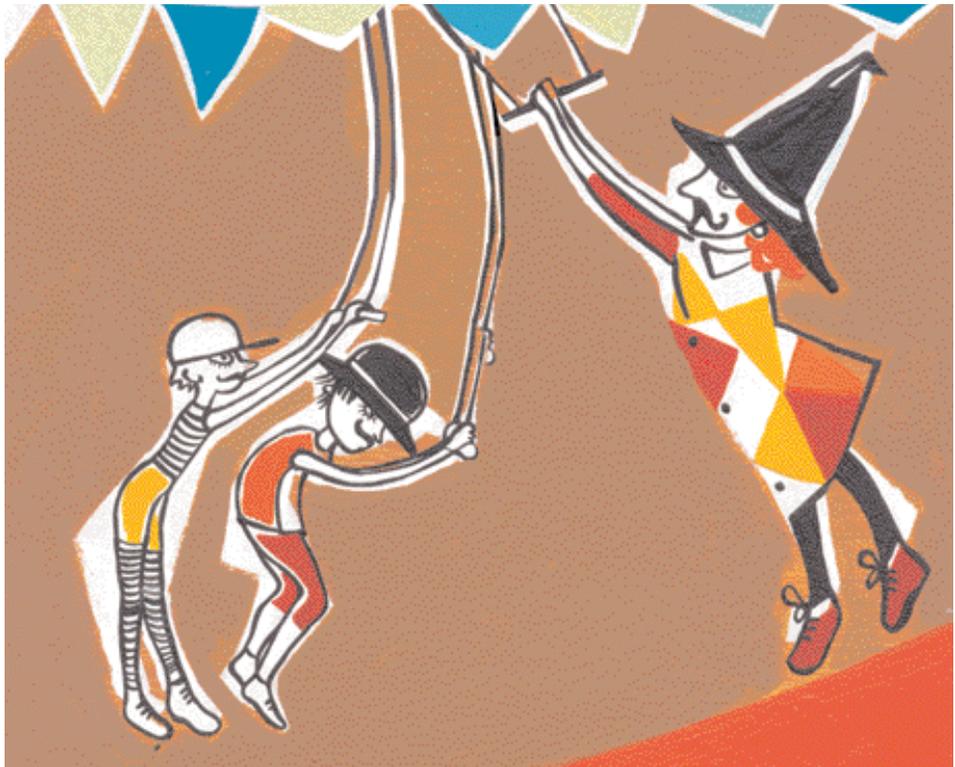
En 3^{er} año/grado, además, se pueden incorporar paulatinamente, y de acuerdo con los avances del grupo, los términos específicos: “sustantivo”, “adjetivo” y “verbo”. Es muy importante que el uso de esos términos gramaticales no lleve a confusiones en el futuro: no todos los sustantivos responden a la pregunta “¿qué es?” (los sustantivos propios, por ejemplo), no todos los adjetivos responden la pregunta “¿cómo es?” (por ejemplo, los adjetivos gentilicios: “argentino”, “chaqueño”), ni todos los verbos responden la pregunta “¿qué hace?” (por ejemplo, los verbos de estado: “es” o “está”, o los psicológicos como “cree” o “confía”, entre tantos otros). Esto sucede porque los criterios gramaticales para distinguir las clases de palabras no solo se relacionan con el significado, si bien se trata de la puerta de entrada al tema. Por lo tanto, es conveniente, en lo posible, no introducir definiciones o usar definiciones operativas.

Las cajas con palabras también pueden usarse en otras situaciones de enseñanza, para otros temas/ejes del área, como se enumera a continuación.

- Cuando los chicos están escribiendo un texto, pueden recurrir, cuando se sienten inseguros, a las cajas para ver cómo se escribe alguna palabra. Si la palabra no está en el fichero, se la incorpora.
- Para aprender a ordenar alfabéticamente.
- Para inventar historias, por ejemplo tomando al azar dos o tres palabras. Así, si sacaron: “pañuelo” “hipopótamo” y “ropero”, los chicos pueden formular múltiples oraciones con ellas, que serán el punto de partida para inventar una historia (oral o escrita) colectiva, grupal o individual.

Las clases de palabras en los textos

Cada una de las clases requiere ser trabajada, además, en relación con su sentido en los textos. Por ejemplo, para trabajar los adjetivos, una posibilidad es hacer evidente su función a través de una tarea en la que los niños deban identificar cuál es la imagen que corresponde a una “descripción dada”. El juego consiste en que, a partir de ese texto, la tarea se torne imposible, como en el siguiente caso.



- Lean el texto e identifiquen a Marcelo entre los trapecistas.

Marcelo, el gran trapecista

El trapecista del circo Imaginario es un señor. En su cabeza tiene pelo. Usa bigote. Le encanta ponerse ropa. Calza zapatillas. Pero lo más curioso es que usa un sombrero.

A partir de la imposibilidad de saber cuál de las tres imágenes corresponde a Marcelo, se inicia una conversación para ver por qué. Luego, se les entrega el nuevo texto.

Marcelo, el gran trapecista

El trapecista del circo Imaginario es un señor altísimo. En su cabeza tiene pelo enulado y rojo. Usa bigote negro. Le encanta ponerse ropa multicolor. Calza zapatillas rojas. Pero lo más curioso es que usa un sombrero puntiagudo.

Con las nuevas pistas, ahora sí es posible identificar a Marcelo. La reflexión que supone esta segunda parte es advertir que hay algunas palabras que ayudan a resolver la cuestión. A partir de las respuestas de los niños y de la identificación de esas palabras que dicen cómo es Marcelo, el maestro puede introducir el término “adjetivo”, bajo la idea de que *las palabras que dicen cómo es algo se llaman adjetivos*. La definición inversa (“los adjetivos dicen cómo es algo”) no es totalmente correcta, dado que muchos adjetivos no son calificativos.

La tarea puede continuar con una consigna de escritura que consiste en construir descripciones para los otros trapecistas. La revisión colectiva de esas producciones es ineludible para evaluar su pertinencia y para reflexionar acerca de por qué fue necesario incorporar adjetivos diferentes.

Pensar la puntuación

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 todas esas posibilidades, 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...

Tanto la comprensión como la producción de textos escritos requieren el conocimiento de los usos y funciones de los distintos signos de puntuación, es decir, las normas de su uso (que tienen cierto grado de flexibilidad).

El conocimiento de las normas –que supone reflexionar y hacer uso de ellas durante la lectura y la escritura– ha sido una tarea que la escuela ha asumido históricamente. Dada la complejidad del tema, a lo largo de los años/ciclos de la EGB/Nivel Primario, se van trabajando no solo distintos signos, sino también diferentes usos de un mismo signo. Específicamente, en 3^{er} año/grado se ha priorizado el aprendizaje del uso del punto y de mayúsculas después de punto, la coma en la enumeración y los signos de entonación (exclamación e interrogación).

Como sabemos, en las situaciones de escritura autónoma, la mayoría de los niños de 3^o pasan por alto los signos de puntuación, y en la lectura en voz alta muchos suelen entonar de maneras poco convencionales por diversos motivos, uno de los cuales es que su campo visual aún continúa desarrollándose y no llega a abarcar las oraciones hasta el final.

El trabajo con la puntuación debería ser permanente, en el marco de las situaciones de lectura y escritura de textos. Pero, además, es necesario focalizarlo por medio de actividades que concentren la atención de los chicos sobre este aspecto de la escritura.

Pensar los puntos

Si bien en 1^{er} y 2^o años/grados, el docente ha llamado la atención y ha trabajado 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 obviamente necesario continuar estas tareas de manera que los chicos interioricen la necesidad de usar este signo de puntuación. En ocasiones, el maestro les solicita, entonces, que releen las oraciones de sus textos con la entonación adecuada y él mismo muestra cómo leerlas según cómo está escrito y por lo tanto corregir cuando los puntos no están donde deberían estar.

Estas tareas permanentes pueden complementarse con actividades específicas; se trata de que los alumnos interioricen el hecho de que las oraciones tienen una cierta estructura y un orden interno, por medio de actividades como:

- 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.

Los signos de entonación

Como los maestros experimentados saben, los signos de interrogación responden mejor a la intuición, porque suponen el acto de habla de preguntar. En 3^{er} año/grado, los niños ya han leído y escuchado leer múltiples preguntas y también oraciones exclamativas. Menos frecuente es que esos signos ingresen en los textos escritos de manera autónoma o en grupos.

Obviamente, los marcos más adecuados para el uso de estos signos son los diálogos que se solicitan en las consignas de escritura de cuentos o historietas.

La coma enumerativa

La coma es un signo de puntuación sumamente complejo, porque tiene múltiples usos. El más simple es el enumerativo, que los niños suelen advertir de manera intuitiva durante la lectura, pero que ingresan con menos frecuencia en la escritura. Así como en el caso de los restantes signos de puntuación, el docente colabora para que lo respeten durante la lectura en voz alta y lo usen en la escritura de sus propios textos.

Por otra parte, se pueden implementar múltiples actividades específicas que colaboran en la toma de conciencia de este uso de la coma: insertar una enumeración en un texto, colocar las comas enumerativas en el lugar correcto a partir de una oración que contiene una enumeración en la que no figuran las comas, escribir una lista (de juegos, de títulos de libros, de nombres de amigos, de colores, de nombres de animales, etc.) no en forma vertical, sino horizontal, “engordar” enumeraciones. Todas estas actividades tornan necesario el uso reflexivo de este signo.

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 que 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 años/grados, conocedores de que se trata de un progreso importantísimo, suelen responder rápidamente las consultas.

Por eso, el punto central del trabajo con la ortografía en el 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.

¿Por qué se producen los errores ortográficos? Si bien en el sistema de escritura de nuestra lengua hay bastantes correspondencias entre los fonemas (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, español del noroeste, etc.) con variantes en la pronunciación. Sin embargo, tenemos un solo sistema de escritura. Claro está, entonces, que ese sistema no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes.

Para el aprendizaje de la ortografía, por tanto, hay que plantearse la duda y descubrir progresivamente los contextos y los sonidos que pueden 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 tortura caprichosa. Se aprende con maestros que enseñan que escribir implica un trabajo que vale la pena.

⁴ Sugerimos la lectura de Alvarado, M. (coord.), “¿Qué hacer con la ortografía?”, en *Propuestas para el aula, Lengua EGB 2*, Segunda Serie, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

En este sentido, son varias las situaciones en las que el maestro centra la atención de los chicos sobre la ortografía. En principio, frente a una palabra que puede escribirse de distintas maneras, puede preguntar cómo se escribe o indicar que va de una forma y no de otra. De esta manera, hace ver a los alumnos cuáles son los lugares de error potencial. 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?* Estas preguntas ayudan a desarrollar una actitud básica ante la ortografía: la duda.

Cualquier actividad⁵ que permita a los chicos escribir o leer palabras de uso cotidiano con ortografía dudosa (crucigramas, completar oraciones, sopas de letras, etc.) en carteles, láminas, listas de palabras, ficheros..., los ayudará a fijar la ortografía adecuada. En los núcleos de aprendizajes priorizados de 3^{er} año/grado se han puesto como foco las convenciones ortográficas propias del sistema (ej.: *-mb-*, *-nr-*) y dos reglas sin excepciones (ej.: *-z* → *-ces*, *-aba* del pretérito imperfecto), que involucran palabras sumamente usuales.

La identificación de la sílaba tónica

Para que los alumnos, en Segundo Ciclo, puedan aprender las reglas generales de acentuación, primero deben aprender a separar las palabras en sílabas y, luego, a reconocer la sílaba tónica.

Por supuesto, las sílabas y el acento se relacionan con la musicalidad de las palabras, el pulso y el acento. Por eso, es necesario que los chicos afinen su oído escuchando canciones y cantando o recitando mientras marcan el ritmo de las palabras. Más adelante, llegarán a plasmar esas percepciones por medio de marcas gráficas como los usuales coloreados, rayitas, mayúsculas, etc., aunque a veces les resulte difícil hacerlo por escrito, incluso cuando separen adecuadamente en sílabas en el modo oral.

Otras actividades lúdicas, como la sopa de letras silábica, el reordenamiento de sílabas para formar palabras y la búsqueda de las sílabas de una palabra que se esconden en otra, van colaborando en la toma de conciencia.

⁵ Es importante descartar cualquier ejercicio del tipo “corregir los errores ortográficos”, puesto que por medio de ellos los chicos, al mirar las palabras mal escritas, podrían fijar su escritura.

¿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 niños 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.

Respecto de la normativa, dado que se trata de un aprendizaje que se extiende a lo largo de varios años de la escolaridad, al finalizar el Primer Ciclo lo fundamental es que todos los alumnos 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 que se trabajan en cada año y en las palabras de uso habitual.



EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

La palabra: esos ojos abiertos

En el apartado “Enseñar Lengua en tercer año/grado”, al principio de este *Cuaderno*, la voz de Roberto Juarroz nos impulsa a pensar en la palabra como creadora de mundos y, por lo tanto, en lo que implica la tarea de enseñar a leer y a escribir.

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 al final de 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 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 alternativas 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 potentes que se han abandonado por diferentes motivos.

Cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno*, en él se retoman algunos temas que refieren a preguntas clave en la enseñanza de la lengua, referidas al lugar de la palabra y del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje, a la necesaria interrelación entre los ejes y a las estrategias alternativas, meditadas y conscientes que escuela y docentes llevan adelante en función de su contexto de trabajo, de las características de cada grupo y de cada chico y su comunidad, del contenido a enseñar, de los propósitos de enseñanza y de los recursos con que se cuenta, entre otros.

Cuando nos referimos al lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje sólo 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 chicos y se plantean diálogos genuinos en los que todos –alumnos y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

Todas las propuestas que se desarrollan en este *Cuaderno* han intentado mostrar cómo, a medida que los niños participan en actividades potentes, significativas y culturalmente valiosas, van comprendiendo –y aprendiendo– las convenciones de la escritura (lo cual no quiere decir que estas no requieran 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 prácticas en las que el maestro colabora con los chicos en la lectura, la escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje. También se ha mostrado cómo el docente va delegando progresivamente algunas de esas tareas a medida que los chicos adquieren autonomía y cómo, al mismo tiempo, los niños ganan autonomía 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 el apartado “Articulación entre ejes”, pág. 31). Como hemos visto, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador, pero lo cierto es que los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua y los textos son inseparables. Esto no quiere decir que toda situación de enseñanza suponga el tratamiento a través 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, hemos visto cómo un itinerario de lectura es punto de partida de una secuencia de escritura, en la que, además de escribir, los niños reflexionan sobre los textos, impulsados y ayudados por su docente. Escribir recomendaciones de libros leídos supone la lectura, una rica conversación alrededor de lo leído y de otros textos, y el ajuste a convenciones propias del texto que se va a escribir. Las situaciones de lectura y escritura de textos requieren la reflexión permanente acerca de las palabras, de sus significados, de sus relaciones con otras palabras y de su ortografía.

Quienes ya leyeron los *Cuadernos* correspondientes a las otras áreas habrán advertido que en todas se pone en juego el lenguaje oral y escrito. En los diversos campos del conocimiento escolar, los chicos participan en situaciones de conversación, de lectura y escritura de textos completos, con la mediación del docente. La exposición a los textos escritos en las distintas áreas también desarrolla la oralidad, ya que los chicos aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), incrementan su conocimiento del mundo y, por lo tanto, la cantidad de palabras con las que cuentan para pensarlo y hablar sobre él. En síntesis, todos los campos del conocimiento contribuyen al desarrollo del lenguaje.

En este *Cuaderno para el aula: Lengua 3* 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 permite ingresar al mundo de lo escrito, a esos “ojos abiertos” de la palabra. Los docentes sabemos que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tienen sentido, pero que también depende del dominio progresivo que los chicos van adquiriendo. Porque ellos son conscientes de sus posibilidades, pero también de sus falencias. Por ejemplo, los maestros de 3^o sabemos que los niños que leen de manera vacilante suelen vivir la lectura en voz alta como una tortura o que, cuando les corregimos en exceso sus producciones escritas, sienten violentadas sus palabras. En un clima de respeto por ellos en tanto sujetos que piensan, imaginan, crean y recrean, sensibles ante las palabras y ante los otros, que tienen mucho por decir y mucho por aprender, que no son adultos en miniatura ni seres incompletos, debemos redoblar nuestros esfuerzos para que todos –y cada uno– puedan alcanzar las metas del ciclo que se corresponden con las de la finalización del proceso de alfabetización inicial.

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 que su inclusión en 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 estas páginas aliente a conversar con los colegas, a recuperar registros de experiencias que han quedado olvidados en un cajón, a escribir relatos de lo que va sucediendo, 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. (2005), *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, El Hacedor.
- (2000), *El lecturón dos mil*, Buenos Aires, Cántaro.
 - (1998), Radar Literatura en Página/12.
 - (1995), *El Lecturón, gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
 - (1995), *El lecturón II*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho,
 - (1991), *El pequeño lecturón*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho,
- ALVARADO, M. (COORD.) (2001), *Entre líneas*, Buenos Aires, Manantial.
- ALVARADO, M. Y YEANNOTEGUY, A. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- ANDRUETTO, M. T. (2001), "Pasajero en tránsito", Texto de su ponencia en el I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, Centro de Propagación de Literatura Infantil y Juvenil (Ce.Pro.Pa.L.I.J.), Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- BLOOM, P. (2000), *How children Learn the meaning of words*, Cambridge, Londres, MIT Press.
- BRASLAVSKY, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (1999), *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.

– (1998), *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COOK, J. Y GUMPERZ (1988), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.

DAVIÑA, L. (1999), *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Homo Sapiens, Rosario.

FERREIRO, E. (1999), *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1985), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GASPAR, M. P. Y OTAÑI, L. (1999), *El gramaticario*, Buenos Aires, Cántaro.

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, octubre de 1998.

JUARROZ, R. (2005), "Sexta poesía vertical", en: *Poesía vertical*, Buenos Aires, Emecé.

MARIÑO, R. (2004), "Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura", en: *Imaginaria* N° 136, Buenos Aires, http://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.

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

RODARI, G. (2004), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

SCHUJER, S. (1995) "Contame un cuento", en: *Abrapalabra*, Buenos Aires, Sudamericana.

VIGOTSKY, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Libros para niños

AA. VV. (1997), *Papapepelipitopos. Antología*, Buenos Aires, Colihue.

CABAL, G. (1997), *Toby*, Buenos Aires, Norma.

– (1995), "Las aventuras de Fátima" y "Buenos mensajes, malos mensajes", en: *El hombre que soñó*, Buenos Aires, Colihue.

FERNÁNDEZ, M. (2000), "Decir mentiras sin dudarlo", en: *El Imaginario 3*, Buenos Aires, Ediciones Novelibro.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, R. (1994), *Soloman*, Buenos Aires, Norma.

GASPAR, M. P. (2004), "De hadas, brujos y magos" y "Brujos y magos de cuento", en: GONZÁLEZ, S. (COORD.), *Curiosos de 2º*, Buenos Aires, Longseller.

– (2004), versión de "El pastorcito mentiroso", de Esopo, en: GONZÁLEZ, S. (COORD.), *Curiosos de 3º*, Buenos Aires, Longseller.

HÖHLER, F. (2000), *La piedra que se quería rascar*, Buenos Aires, Sudamericana.

ISOL (2004), *Piñatas*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

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

MELGAR, S. (1999), *Narracuentos*, Buenos Aires, Kapelusz.

MONTES, G. (2004), *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, Buenos Aires, Colihue.

– (1996), *Nicolodo viaja al País de la Cocina*, Buenos Aires, Gramón-Colihue.

– (1993), *La guerra de los panes*, Buenos Aires, Sudamericana.

NERVI, R. (2003), *Arcobaleno. Colores, cancioncillas y otros poemas para niños y preadolescentes*, Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano.

NÖSTLINGER, C. (2003), *Querida Susi. Querido Paul*, Buenos Aires, SM.

OTAÑI, L. (2004), versión de "El zorro burlador y el desquite de la cigüeña", en: GONZÁLEZ, S. (COORD.), *Curiosos de 2º*, Buenos Aires, Longseller.

PESCETTI, L. (<http://www.luispescetti.com/categorias/chistes>)

RAMOS, M.C. (1996), *El libro de Ratonio*, Buenos Aires, Alfaguara.

– (2002), "Secreto", en: *Maíces de silencio*, Neuquén, Ruedamares.

ROLDÁN, G. (2002), *El genio y el pescador*, Buenos Aires, Colihue.

– (2004), "Zorro y medio" y "La nueva ley", en: *Zorro y medio*, Buenos Aires, Colihue.

SHUJER, S. (2004), "La caída de Porquesí, el malvado emperador", en: *Cuentos y chinventos*, Buenos Aires, Colihue.

TALLÓN, J. B. (1995), "Canción de las preguntas", en: *Las Torres de Nuremberg*, Buenos Aires, Colihue.

VILLAFANE. J. (1989), *El juego del gallo ciego*, Buenos Aires, Colihue.

WALSH, M. E. (1967), *Dailan Kifki*, Buenos Aires, Sudamericana.

WALSH, M. E. Y FERRO, B. (1992), *Veo Veo. Mi primera enciclopedia*, T. 5, cap. "El club bicigol", pág. 94, Buenos Aires, diario *Página/12*.

WAPNER, D. Y TURDERA, C. (2003), *Canción decidida*, Buenos Aires, Pequeño Editor.

WOLF, E. (1997), *iSilencio, niños!*, Buenos Aires, Norma.

– (1989), "Pelos", en: *Pelos y pulgas*, Buenos Aires, Colihue.

Documentos

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.

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

RESOLUCIÓN 107/99, Anexo I, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, 1999.

RESOLUCIÓN N° 549, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

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

Materiales para docentes

CASTEDO, M. (COORD.) (2000), *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1, Serie 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

BORZONE, A. M. (COORD.) (2001), *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1, Serie 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ALVARADO, M. (COORD.) (2002), *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 2, Serie 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ALVARADO, M. Y GASPAR, M. P. (2001), *Trengania*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (reeditado en 2005).

Materiales para alumnos

ALVARADO, M. Y GASPAR, M. P. (2001), *Trengania*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (reeditado en 2005).

AA. VV. (2005), *Juntos. Cuaderno para alumnas y alumnos de primero y sus familias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sitios web recomendados

Para consultar publicaciones destinadas a equipos técnicos, docentes y alumnos, visitar Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:

<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html>

Páginas dedicadas a literatura infantil

<http://www.imaginaría.com.ar>

<http://www.cuatrogatos.org>

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

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

<http://www.escrioriolivro.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