



PRIMER
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

nap

Lengua

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 del Pilar Gaspar

Silvia M. González

Colaboración

Marta Zamero

Lectura crítica

Marina Cortés

Beatriz Masine

Ana Encabo

Adriana Fontana

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*

Fernando Roca, *Retoque digital*

Rafael Blanco, *Documentación fotográfica*

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ÍNDICE

14 Enseñar Lengua en el primer año

- 17 Hablar en la escuela
- 19 Aprender a leer y a escribir en la escuela
- 20 Alfabetización como proyecto escolar
- 21 La alfabetización inicial
- 28 ¿Qué es evaluar en Lengua?
- 30 Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua
- 32 La planificación en el área

34 EJE: Comprensión y producción oral

- 36 Los saberes que se ponen en juego
- 37 Propuestas para la enseñanza
- 39 El maestro y los compañeros colaboran con los relatos de experiencias personales.
- 41 El relato libre
- 42 El relato a partir de un tema
- 45 El maestro es también un cuentacuentos
- 47 Contémosla otra vez: la renarración
- 48 Cazadores de historias
- 49 Recordar historias conocidas por casi todos
- 53 La descripción
- 56 Poesía con los chicos
- 57 Escuchar, cantar, recordar
- 61 Poesía de autor
- 64 Los chicos, también
- 67 Otras formas de expresión
- 68 La evaluación de la oralidad

70 EJE: Lectura

- 72 Los saberes que se ponen en juego
- 74 Propuestas para la enseñanza
- 74 El encuentro con los libros
- 75 Un montón de libros para explorar
- 77 Uno entre el montón
- 77 Escuchar lecturas
- 79 El rito inicial

79	Leer es también hablar acerca de los libros
80	Los alrededores del texto
83	El docente lee
84	¿Y después?
86	Un libro nos lleva a otro
87	De escobas voladoras y sombreros alados
88	De patas, garras, hocicos y plumas
93	Leer la palabra-mundo
95	Lectura compartida de textos
100	Leer casi solos
101	La evaluación de la lectura

102 EJE: Escritura

104	Los saberes que se ponen en juego
105	Propuestas para la enseñanza
105	El maestro escribe los textos que los chicos le dictan
106	¿Cómo organizar la escritura colectiva de textos?
108	¿Qué textos?
108	El diario mural
109	Mensajería de 1 ^{er} año/grado
110	Escribir relatos de experiencia personal
112	Escribir textos ficcionales
115	Armar una antología
116	Escribir palabras y oraciones en contexto
116	¿Por qué palabras?
117	¿En qué contextos se escriben palabras?
119	Las escrituras de los chicos
122	¿De dónde obtienen los chicos información para la escritura de palabras?
123	A jugar con las palabras
123	Escribir a la vista de todos
124	La corrección de las escrituras de los chicos
124	La evaluación de la escritura

126 En diálogo siempre abierto

128	La palabra: esos ojos abiertos
-----	--------------------------------

132 Bibliografía



**ENSEÑAR
LENGUA
EN PRIMER AÑO**

Enseñar Lengua en el primer año

*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

Primeros días de clase, salón de 1^{er} año/grado. La escena se repite en todas las escuelas, pero no es idéntica en todas. En algunas, se trata de los primeros encuentros entre un docente, que aún no puede unir esa lista de nombres que le han entregado con las caritas que tiene enfrente, y unos chicos entre los que, tal vez, algunos se conozcan desde el Nivel Inicial o hayan compartido experiencias en el club, en la plaza, en el barrio. En otras, el docente conoce a los chicos porque se los ha “cruzado” en comercios y veredas, sabe dónde viven, conoce a sus familias y parte de la historia de cada uno. En uno u otro caso, los primeros diálogos en la escuela serán el punto de partida de los innumerables momentos en que las voces de los alumnos 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 se construirán otros conocimientos y otras ideas, maneras nuevas de pensar, de imaginar, de decir. Esto sucederá, por supuesto, si se producen en el aula verdaderos diálogos.

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

Todos los chicos aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela. El conocimiento de la propia lengua es intuitivo (no necesitamos que alguien nos enseñe explícitamente a hablar) y se desarrolla en todas las comunidades humanas a partir de la interacción entre adultos, niños, mayores y pares. Cuando comienzan 1^{er} año/grado, los chicos y las chicas traen consigo sus palabras, las de su casa y su comunidad, pero también las de los programas de televisión y las películas que han visto, las de las historias que les han contado y las de los libros que les han leído (si esto fue así). Han desarrollado su lenguaje y pueden usarlo con diferentes propósitos; sin embargo, aún tienen mucho por aprender. Es tarea de la escuela tender los puentes necesarios para que otras palabras, otras formas de decir y otros temas se conviertan también en suyos.

En este sentido, el docente no es simplemente alguien que se interesa por lo que los alumnos dicen (sin interés genuino, cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a “decir” más y mejor.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (también la de los adultos) posee marcadas características dialectales. Por dialecto entendemos: toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto mejor o peor que otro. Ni siquiera el estándar, que también registra variantes entre los usos de sus hablantes.

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

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria, en una lengua de contacto con el español (como el portugués), en una lengua de minorías inmigrantes, alumnos que hablan más de una lengua, otros cuya variedad del español es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del español, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no.

En respuesta a esta diversidad, en el país se están desarrollando diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas a las poblaciones de pueblos originarios. Las comunidades y las escuelas en las que se desarrollan, así como los maestros que forman parte de ellas, son sensibles a las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua, a la vez que son conscientes del papel que la lengua 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 rol 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 EIB conllevan la presencia en el aula con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. Cuando el español es la segunda lengua o la menos dominante en el entorno de los niños, se hace imprescindible su enseñanza sistemática (que no se reduce al léxico y la pronunciación) con metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas.

En síntesis, al ingresar a la escuela, todos los chicos y las chicas tienen aún mucho que aprender sobre la lengua (hablen o no el español) porque no han completado todavía su desarrollo lingüístico. Tanto en el aula como fuera de ella, aprenden a conversar con otras personas, a usar la lengua para informarse, para expresar ideas y sentimientos, para inventar nuevos mundos. Aprenden también a contar y a describir mejor, a explicar y a opinar. Incorporan nuevas palabras y formas de decir, y comienzan a saber cuándo usarlas. El desarrollo de la oralidad es parte de la educación lingüística. Por eso, la escuela debe garantizar las oportunidades para que todos continúen aprendiendo, dado que en ella pueden participar en situaciones de habla y escucha en contextos diferentes de los espontáneos y cotidianos. Esto supone el aprendizaje de otros formatos y modos de interacción, junto con la adquisición permanente de nuevo vocabulario. Por todo esto, la oralidad tiene contenidos propios en la escuela.

Aprender a leer y escribir en la escuela

A través del tiempo, el concepto de alfabetización y el término que lo designa han ido cambiando.¹ 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).

Repasemos el estado de la cuestión. Actualmente, la palabra “alfabetización” se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y 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).

¹ Para este tema, resulta muy interesante la lectura de Chartier (2004) y Braslavsky (2003). Todas las obras mencionadas en este libro pueden hallarse con sus citas completas en la Bibliografía final.

Esa definición es lo bastante amplia como para albergar en la actualidad conceptos tales como el de “alfabetización digital” o el de “alfabetización científica”, lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se lo utiliza sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por supuesto, no se desconoce que este aprendizaje redunde en el desarrollo del habla y de la escucha, ni que, inversamente, el desarrollo de estas colabora fuertemente con el de la lectura y la escritura.

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la 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 rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad). Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y disponer conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante esta tarea.

La alfabetización es un *continuum* que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no significa 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 presenta niveles, que se desarrolla en el tiempo y que el tiempo requerido para alcanzar 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.

Alfabetización como proyecto escolar

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

Como ya se señaló, en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, sino el único, agente alfabetizador.

Por lo dicho, insistimos una vez más en que la asunción consciente del rol alfabetizador por parte de la institución y del maestro resulta imprescindible.

La alfabetización inicial

¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar los alumnos y las alumnas en su alfabetización inicial? ¿Alfabetizar es enseñar las letras? ¿Hay un método mejor que otro para enseñar? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Estas y otras muchas preguntas surgen cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Para comenzar, responderemos la primera de estas preguntas.

Los chicos y las chicas que participan tempranamente en actividades alfabetizadoras, en su entorno primario y en la escuela, adquieren conocimientos sobre la escritura. Estos conocimientos les permiten comprender que la escritura es lenguaje, que se usa para representar ideas y que mantiene estrecha relación con la lengua que se habla. Es decir, necesitan ser conscientes de que la palabra dicha oralmente se puede escribir y de que leyendo se puede volver una y otra vez a aquello que se escribió. Al participar de situaciones de lectura y escritura, comprenden qué funciones cumple la lengua escrita. Cuando les leen cuentos, aprenden que la escritura permite inventar y recrear mundos nuevos o diferentes, y que con ello se puede disfrutar. Cuando ven a un adulto anotar números de teléfono y compromisos en su agenda, aprenden que la escritura permite guardar información y recuperarla después. Aprenden que muchas veces escribimos en un cuaderno para ordenar nuestras ideas, que escribimos cartas o mensajes a través del correo electrónico para comunicarnos con personas que no están presentes. Aprenden, también, que la escritura permite atesorar conocimientos pasados y actuales, y que los podemos encontrar en libros, diccionarios, enciclopedias.

Si bien al ingresar en el Nivel Inicial y en la EGB/Nivel Primario, los chicos tienen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura, no hay que perder de vista que la escuela sigue siendo el principal agente alfabetizador. Por

eso, en todos los contextos, ella debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

¿Cómo se logra esto? Mediante la implicación de los chicos en las actividades que desarrollan los que leen y escriben, y conversando sobre lo que se realiza en esas actividades. No se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo transmita explícitamente. Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participen en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y a escribir: cuando se les lee un cuento, cuando exploran la biblioteca, cuando buscan junto con el docente información sobre algún animal en una enciclopedia infantil, cuando escriben su nombre para identificar sus útiles, cuando leen los nombres de todos los compañeros para buscar el del que está ausente, cuando entre todos escriben un mensaje a las familias, cuando escriben notas y chistes a sus amigos, cuando hacen una lista de elementos para fabricar un disfraz, cuando usan la escritura para jugar.

Por otra parte, y sin desdeñar las situaciones que remiten la función de la escritura a sus usos más instrumentales, cabe señalar la importancia y el lugar irremplazable de la lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos. Un chico encuentra que aprender a leer tiene sentido cuando “descubre” que las historias que ha escuchado están escritas y que se puede volver a ellas una y otra vez para leerlas, porque le han gustado mucho. Las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas. Las aulas del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario deben convertirse en lugares que aseguren a los alumnos un contacto rico, vivo y placentero con los libros. Aunque “no sepan leer” de modo convencional, ahí se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

Retomemos la pregunta del comienzo: ¿qué otros conocimientos tienen que alcanzar los chicos en su alfabetización inicial? Ampliemos la respuesta: conocimientos sobre el sistema de escritura. Si bien algunos niños ingresan a la EGB/Nivel Primario sabiendo leer o escribir algunas palabras, o conociendo los nombres y el trazado de ciertas letras, es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos. A la vez, también es en la escuela donde reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos son representados por las grafías (o letras). Es decir, donde comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre sonidos

y letras. Es en la escuela donde comprenden también que la escritura es ortográfica ya que, progresivamente, descubren que esas correspondencias no siempre son unívocas (al fonema /b/ le corresponden dos letras: *b* –de *barco*– y *v* –de *violín*–; la *g* representa dos fonemas diferentes: la leemos de modo distinto en *gato* y en *general*; a la letra *h* no le corresponde ningún sonido; tampoco a la *u* de los grupos *qu*– –como en *queso*– o *gu*– –en *guitarra*–). Finalmente, además del principio alfabético del sistema y de las particularidades de la relación entre sonidos y grafías, es en la escuela donde los alumnos aprenden a reconocer las letras y a trazarlas con sus correspondientes rasgos distintivos.

En relación con la enseñanza del sistema alfabético de escritura, aún coexisten prácticas que remiten a distintos métodos. Los *sintéticos* parten de unidades menores que la palabra. Los *analíticos* comienzan a partir de unidades con significado, como palabras, oraciones y textos. En cuanto a las unidades y su orden de aparición, persiste una gran inclinación a creer que, para comprender y componer textos, lo fundamental es que los alumnos aprenden la escritura como técnica (primero las letras, luego su correspondencia con los sonidos, después, a juntar las letras, y así). Esto deriva en prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas. Esta concepción condiciona la aparición de esas unidades a un orden preestablecido como, por ejemplo, el orden alfabético, y alimenta la idea de que hay letras más fáciles que otras.

Si la escritura de las palabras y sus letras no surge de una necesidad (porque se quiere escribir el nombre del personaje del cuento leído o el de la mascota predilecta, por ejemplo), se obstaculizan severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural. Se resiente, además, el sentido profundo que los alumnos pueden darle al hecho de aprender a leer y escribir. La forma en que un niño se inicia en la lengua escrita en el contexto del aula es un proceso mucho más complejo que el aprendizaje de las letras y que el que se puede preestablecer a partir de un método.

¿Cómo se logran, entonces, estos conocimientos? Alberto Manguel (1998) cita a Nicolas Adam que ya en 1787 decía: “Cuando enseñamos un objeto a un niño, un vestido, por ejemplo, ¿se nos ocurre mostrarle por separado los adornos primero, luego las mangas, después el delantero, a continuación los bolsillos, los botones y así sucesivamente? Por supuesto que no; se lo enseñamos entero y le decimos: esto es un vestido”.

Si bien aún hoy se mantiene la discusión acerca de cuáles son las mejores formas de lograr que los chicos comprendan cómo funciona el sistema alfabé-

tico de escritura,² distintas propuestas coinciden en la conveniencia de que el maestro disponga de diversas estrategias.

- Familiarización de los chicos con rimas infantiles y juegos de palabras que promuevan la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentren la atención en los sonidos del lenguaje.
- Invitación permanente a los alumnos para que escriban de forma espontánea y “como saben”, aun cuando sus escrituras no sean convencionales. Las clases en las que se los provee de oportunidades regulares para expresarse a través de la escritura, sin sentirse constreñidos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, también los ayudan a entender que vale la pena aprender a escribir. A partir del aliento del docente, comienzan a darles nombres a sus dibujos y a intentar escribir historias a partir de ellos. Estas actividades iniciales les demuestran que la escritura no es solo el trazado de signos: están usando sus propias palabras para componer un mensaje, para comunicarse con otros. No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones. Paralelamente, les enseña a leer y escribir palabras mediante señalamientos explícitos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras. De esta manera, se acrecienta el entusiasmo de los chicos por aprender (porque no se los corrige a cada rato), pero también se promueve la reflexión sobre la escritura convencional (para que puedan hacerlo cada vez mejor).
- Actividades específicas que toman como objeto la lengua escrita *per se*. Son necesarias en una propuesta de enseñanza equilibrada que busque el desarrollo de la conciencia lingüística –o metalingüística– entendida como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto implica, entre otras cosas, una enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, de manera que los chicos desarrollen conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la puesta en página, la ortografía y el reconocimiento y trazado de distintos tipos de letras).

Una pregunta frecuente que se formulan los maestros es a qué tipo de letra dar prioridad. Como otras en este campo, no se trata de una pregunta que admita una única respuesta. Convendría distinguir entre letra para leer y letra

² Para una revisión de la historia de teorías y métodos, consultar Braslavsky (2005), Chartier (2004) y Daviña (1999).

para escribir. En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder. Además, si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otro, sí se puede decir que la imprenta minúscula es más “amigable” para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos, hace más observable el comienzo y el final de la oración (y, por lo tanto, permite anticipar visualmente el final de una oración y dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta en voz alta o silenciosa). Para escribir, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de escritura. La mayúscula de imprenta suele ser, en general, la letra que los chicos más conocen. Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente puede ir enseñando la letra cursiva, y los alumnos, progresivamente, incorporándola. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo de oración y punto para finalizarla). Los niños que participan en situaciones tempranas de escritura saben que hay distintas letras, quieren aprenderlas y piden que se las enseñemos.

- Promoción de actividades de escritura colectiva de textos. Se trata de una situación privilegiada para la enseñanza de estos contenidos. Es fundamental que, desde el principio, los chicos participen en situaciones de escritura de textos, aunque todavía no puedan hacerlo de manera convencional y autónoma. En estos casos, el docente puede escribir lo que ellos le dictan. Por otra parte, pueden promoverse también situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por niños que tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura. Estas situaciones favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el texto. Cuando le dictan, el docente puede pedirles a los chicos que lo hagan lentamente. Sin perder la coherencia del texto, el docente escribe al ritmo del dictado. Así, les demuestra naturalmente cómo se relacionan el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas. Asimismo, cuando escribe lo que le dictan o cuando alienta a los chicos a escribir en pequeños grupos o solos, promueve la reflexión sobre distintos aspectos: la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el trazado de las letras; la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, remarcando, por ejemplo, la necesidad de separar las palabras al escribir; los rasgos propios de la escritura (uso de los puntos, de los signos de interrogación y exclamación); los distintos tipos de letras y su relación con diferentes portadores (carteles y rótulos en mayúscula, esquelas y cartas en cursiva, por ejemplo). Al implementar estas situa-

ciones, se despliega una amplia exposición de la palabra escrita y del desarrollo de saberes acerca de su forma y su función, a la vez que se alienta la interactividad en lugar de pedirles a los chicos que trabajen totalmente solos.

Retomemos nuevamente la pregunta inicial respecto de qué conocimientos tiene que alcanzar un niño en su alfabetización inicial y amplíemos un poco más la respuesta. En su participación inicial en situaciones de lectura y escritura, los chicos aprenden las características de los textos orales y escritos, y desarrollan sus habilidades para producirlos y comprenderlos. Aprenden, por ejemplo, que la escritura no es una copia directa del habla, sino que para escribir deben estar atentos a las leyes específicas de construcción de lo escrito. A 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: uso de conectores, ordenamiento de la información, reposición de información no compartida por el hablante y el oyente, entre otros. No es sencillo para los chicos entender que la comunicación escrita es diferente de la comunicación oral, cara a cara. En esta, los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. En las situaciones de comunicación escrita, por el contrario, el lector no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee, y el escritor no puede dárselas porque está ausente. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y la calidad de información que necesita incluir en función del destinatario. Debe crear con palabras el “contexto” adecuado para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado.

¿Cómo se logran estos aprendizajes? 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 y permanente colaboración del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión, como se expone a continuación.

- Como se dijo, en las situaciones en las que el docente escribe lo que los chicos le dictan y acompaña la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a lograr la comunicatividad de los escritos. Por ejemplo, haciendo que 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 preparar un borrador que puede ser revi-

sado con su ayuda y con la de los compañeros, hasta que el texto esté completo y claro. Esto se puede hacer incluso con los textos breves que los chicos escriben en sus primeros intentos, y con los textos más largos que producen entre todos en el pizarrón. De este modo, se busca que los chicos adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.

- La lectura asidua constituye por excelencia una de las situaciones más propicias, para la promoción de estos conocimientos. Los chicos no solo adquieren conocimientos sobre los textos por medio de situaciones en las que deben escribir, sino, y principalmente, a través 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 que se utilizan en la oralidad informal para ordenar la información, conectar las ideas o los hechos, organizar las frases y utilizar el vocabulario.
- En situaciones de lectura compartida en las que el docente lee por ellos, los chicos van aprendiendo cómo encontrar información en un libro con ayuda del índice y cómo se comporta el lector (lee, relaciona lo que lee con lo que ya sabe, se interroga acerca de lo que está leyendo, se vale de toda la información que el libro trae, vuelve atrás si se da cuenta de que no comprendió, comenta sus lecturas, formula valoraciones sobre lo leído). En estas situaciones, los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario (propio de los textos literarios y no literarios) a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no lograran autonomía para la lectura de textos complejos, lo cual lleva varios años de escolaridad.
- Las situaciones de lectura repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas.

No hay que confundir la posibilidad de leer y escribir textos acabados de manera autónoma (proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido durante toda la EGB) con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos a través de distintas formas de mediación del docente entre el alumno y la escritura. En este sentido, es necesario revisar críticamente una concepción de la alfabetización inicial, aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados

con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos del conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Seguir esta postura es negarles a los chicos las posibilidades de acceder a textos potentes, lo que provoca el desinterés y la imposibilidad de desarrollar plenamente sus posibilidades lingüísticas.

Cuando hablamos de textos completos, valiosos y significativos, y de conversaciones sobre temas importantes, es necesario tener en cuenta que todos los campos del conocimiento y de la comunicación (ciencia, literatura, cine, medios, etc.) pueden aportar sus saberes. El docente alfabetizador es un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre este y el sistema alfabético.

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. Estos conocimientos constituyen predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. 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.

¿Qué es evaluar en Lengua?

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, los marcos teóricos y las prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo –especialmente en el 1^{er} año/grado– está puesto en comprobar si los chicos “aprendieron a leer y a escribir”.

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

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evalua-

mos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?; ¿se interesa por los libros?; ¿pide que le lean?; ¿intenta lecturas?; ¿se anima a jugar con las palabras?; ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?; ¿sabe tomar el lápiz?; ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?; ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

- El aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.
- Los distintos aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar. Es decir, permiten ser relevados por medio de instrumentos sencillos: escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta. Otros aspectos, por citar algunos, como 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 de manera fidedigna y capturar esos sentidos?
- No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aun en situaciones óptimas —es decir, en aquellas en las que todos los aspectos se tienen en cuenta—, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de las estrategias de enseñanza utilizadas. En este sentido, se debe contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos.

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

Hoy se sabe que nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas al respecto tampoco pasarán inadvertidas. Cuanto más desconfiamos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno de 1^{er} año/grado condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice P. 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, por cierto, lo que denominan ‘efecto expectativa’; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución.

Criterios de secuenciación de los NAP de Lengua

Para la secuenciación de los 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, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo en voz alta para ellos. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades. Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita, o palabras y oraciones que se reiteran. En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir a la vista de todos el título, el nombre de algún personaje, oraciones completas. Esto no quiere decir que cuando los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que deberá “hacer por los niños” lo que ellos aún no pueden hacer solos. En el caso de la lectura, incluso cuando los niños ya puedan 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 aparece en 3^{er} año/grado, y es un tipo textual que se desarrolla con mayor profundidad en Segundo Ciclo. Esto no implica que los chicos no puedan leer y producir textos expositivos ya desde 1^{er} año/grado, pero estos textos suelen tener, en realidad, un carácter narrativo (por ejemplo, un relato histórico o una biografía) o descriptivo (por ejemplo, la caracterización de una especie).

- *La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionado 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 dicen, 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 considerar cada vez. Al comienzo, si los chicos escriben solos, concentrarán todos sus esfuerzos en la escritura convencional de las palabras. 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 adecua-

das para dirigirse a la persona a la que está destinada. En este sentido, las consignas de escritura van variando. Desde, por ejemplo: “Vamos a escribir una nueva historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla”, hasta “Vamos a escribir una historia de Caperucita, pero esta vez va a ser una Caperucita Amarilla. Acordémonos de que siempre que escribamos ‘Caperucita’ tiene que ir con mayúsculas y con ‘c’. Además, acordémonos de que cada vez que habla algún personaje, tenemos que poner raya de diálogo”. En el momento de la revisión, también se toma en cuenta al principio un solo aspecto en cada relectura. Luego, se va incrementando gradualmente el número de elementos a tener en cuenta. Por ejemplo, desde: “Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces ‘Caperucita’”, hasta “Vamos a leer de nuevo lo que escribimos para ver si no repetimos muchas veces algunas palabras y para ver si todos los puntos están bien puestos”.

- *El grado de compromiso metalingüístico* (partiendo de 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 a referirse a ellas con palabras precisas. Poco a poco, son capaces de comprender enunciados tales como: “Vamos a escribir un cuento”; “Vamos a leer una biografía. ¿Alguien sabe qué quiere decir biografía?”; “Los cuentos tienen personajes. En este cuento los personajes son...”. Por otra parte, los términos que se emplean para nombrar elementos del lenguaje también se van modificando, desde palabras de uso más general hacia términos más técnicos. En lugar de “Busquemos dónde dice cómo son los centauros”, es posible pedir “Busquemos dónde está la descripción del centauro”.

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

La planificación en el área

Los aprendizajes priorizados para el 1^{er} año/grado de la EGB/Nivel Primario están organizados en tres ejes:

- *Comprensión y producción oral.*
- *Lectura.*
- *Escritura.*

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

En las páginas que siguen se desarrollarán propuestas de enseñanza para cada uno de los ejes. A la vez, se verá que hay propuestas que se continúan de uno a otro eje. Por ejemplo, las presentaciones de los cuentos y otros textos que se van a leer figuran en el Eje “Lectura”, pero también podrían haberse presentado en “Comprensión y producción oral”. Otro ejemplo: la planificación oral de una narración que se va a escribir desarrolla paralelamente la oralidad y las posibilidades de escribir mejor.

Los invitamos a recorrer estas páginas teniendo en cuenta estas articulaciones.

Esperamos que las propuestas que aquí se presentan sean el punto de partida de recreaciones personales de cada docente, a partir de los intereses personales de la escuela y de la comunidad en la que se desempeña y del grupo de alumnos que tiene a su cargo; recreaciones que tendrán en cuenta 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 y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).

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

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

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

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

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

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

Comprensión y producción oral

Los saberes que se ponen en juego

Las aulas de 1^{er} año/grado son un lugar de continuos intercambios, un lugar en donde, por medio de la conversación, el docente y los alumnos se conocen, donde se describen objetos, se explica lo que hay que hacer, se cuentan historias. Estos intercambios se dan “naturalmente”: es difícil concebir una comunidad humana sin pensar en personas que hablen entre ellas. Un propósito fundamental del 1^{er} año/grado es que todos los chicos se animen a participar en las conversaciones en clase, con sus nuevos interlocutores: el docente y sus compañeros. Ya promediando el siglo xx, en los registros de su experiencia pedagógica, la docente santafecina Olga Cossettini (1999) escribía: “El lenguaje espontáneo, la naturalidad con que los alumnos se expresan, la participación en el diálogo, el gusto con que intervienen en la conversación, que nunca tiene el carácter de ‘clase’ son poderosos estímulos del lenguaje, que cada día se enriquece sin perder originalidad”.

Ese carácter necesario de la comunicación oral en los intercambios humanos, inherente a los aprendizajes en todos los campos del conocimiento escolar, puede llevar a pensar que siempre que conversamos en la escuela estamos enseñando a hablar o a escuchar mejor. Como se mencionó en el apartado “Enseñar Lengua en el 1^{er} año”, la oralidad tiene contenidos propios que requieren propuestas específicas de enseñanza.

En un ambiente de confianza, donde se habla de temas interesantes para los chicos, ellos participan de modo asiduo en conversaciones acerca de sí mismos, de sus seres queridos, de sus juegos, de sus preferencias. Conversan, también, acerca de lecturas compartidas, como hacen todos los lectores. En colaboración con el docente, escuchan y narran experiencias personales y anécdotas familiares, renarran textos ficcionales y no ficcionales, describen objetos, animales y personas.

A menudo y en momentos de juego y disfrute de la palabra, la clase participa de situaciones de escucha y aprendizaje de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales que favorecen la comprensión de la función poética del lenguaje, sobre todo de sus posibilidades lúdicas y combinatorias.

Al participar en estas situaciones, las chicas y los chicos confiarán progresivamente en sus posibilidades de expresión oral y tendrán interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos.

Propuestas para la enseñanza

Tal como se ha dicho en el apartado “Enseñar Lengua en el 1^{er} año”, los chicos que comienzan 1^{er} año/grado cuentan sus historias y conversan usando las formas de habla de su comunidad y las que han incorporado a partir de la radio, el cine, la televisión y los libros que les han leído.



Esta afirmación vale tanto para los chicos que comparten la variedad dialectal que se habla en la escuela como para aquellos cuyo dialecto diverge de esta variedad. Las diferencias dialectales no resultan un obstáculo para la comunicación. Veamos, en la siguiente conversación, recogida por Borzone (2004), cómo el maestro y los niños se comprenden, a pesar de utilizar variedades distintas.

Pedro, un niño colla, está remontando un barrilete y conversa con Pepe, un maestro, y con Hernán.

Maestro: *–No hay viento, por eso no vuela.*

Pedro: *–No, no tene que volar con*

viento, hace pomada el cometa.

Maestro: *–Claro, con mucho viento no. Pero necesita un poquito de aire para volar.*

Pedro: *–¡Ah!, no mi dao cuenta. Va volar mejor con una piedrita,*

poné una piedrita.

Maestro: *–No la pongas, se va a poner pesado.*

Pedro: *–Si es pesado le va a sacar, pue.*

Hernán: *–No, mirá, ¿ves? No es pesao porque se eleva más alto con una piedrita.*

Pedro: *–Igual, miralo, sacale el peso. Vamos allacito, maestro, a la cancha, allá no hay techos, no hay cerquita la cancha grande. ¡Che! Vamos a la cancha, así no se va ir techos, voy corriendo largalo. Se baja, mirá.*

Maestro: *–Falta un poquito de viento.*

Es tarea de la escuela que los alumnos puedan comprender textos expresados en diferentes variedades lingüísticas y que puedan también expresarse ante una gama diversa de interlocutores, para lo cual deberán tener una afinada conciencia acerca de qué palabras y formas de habla emplear en distintas circunstancias. Esta conciencia y esta posibilidad, sin embargo, nunca deben (ni pueden) desarrollarse a contrapelo de la propia variedad lingüística de origen, ni de las de los otros. Porque las palabras que nos han arrullado de niños, las que nos hablan de la afectividad, de las sensaciones primeras y de las historias que nos constituyen son las que conforman nuestra identidad. Censurarlas y corregirlas es violentarlas. Citando a F. Bárcena y J. C. Mélich (2000: 103):

La lengua materna [...] no facilita al niño solamente una apropiación técnica del mundo. [...] Actúa al modo de teodicea práctica [...] otorga al niño el instrumental

simbólico para una apropiación significativa de su mundo de [...] vida. A través de esta lengua materna, el mundo del niño puede pasar de ser un caos a un cosmos.

Que los alumnos puedan ampliar sus formas de expresión (siempre ampliar, nunca eliminar o sustituir) es un proceso extenso, que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad.

A continuación, se desplegarán distintas propuestas de actividades concebidas teniendo siempre presente esta idea.

En primer término, propuestas relativas a la narración: producción de relatos de experiencias personales, renarración y escucha de relatos narrados por el docente.

Posteriormente, se sugerirán actividades vinculadas con la descripción.

Por último, se presentará someramente una propuesta de trabajo con la poesía.

El maestro y los compañeros colaboran con los relatos de experiencias personales

Nuestras experiencias tienen forma de relato. Relatar lo que hemos vivido nos permite reconstruir la propia experiencia. Construimos nuestra identidad narrativamente cuando organizamos las experiencias propias como relato y también cuando escuchamos o leemos historias, tanto reales como ficticias. A partir de esas historias vamos, también, organizando la nuestra e imaginando un porvenir. De esta manera, nos vamos convirtiendo en “novelistas” y “lectores” de nosotros mismos. Según P. Ricoeur (1991: 42):

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer

el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.

La escuela es un ámbito privilegiado para narrar las experiencias vividas. No solo porque es (o debería ser) un espacio protegido que habilita e invita a los chicos a contar sus historias, sino sobre todo porque uno de los oyentes es el maestro, un adulto que puede ayudar al niño a contar mejor aquello que desea transmitir y a poner en valor su propia experiencia.



Entre los aprendizajes para 1^{er} año/grado, se ha priorizado la producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros. En este año escolar interesa que los alumnos puedan, en sus relatos, dar cuenta de las personas, el tiempo, el espacio, las acciones y su orden.

Las experiencias que los alumnos relatan en la escuela se refieren generalmente a lo que les sucede o les ha sucedido fuera de ella. De esa manera, ingresan al aula la vida y la experiencia que los chicos y las chicas traen consigo. En cada relato, por breve que sea, quien narra enfrenta el desafío de transformar en palabras las imágenes y sensaciones vividas y de buscar formas de expresarlas para que todos entiendan. Cuando comienzan la escolaridad, los chicos necesitan comunicarse con personas adultas y compañeros que no siempre comparten su entorno comunicativo cotidiano fuera de la escuela. Por eso, deben aprender a presentar la información de manera que pueda ser interpretada por los demás, que no poseen las mismas experiencias ni las mismas formas de referirse a lugares, personas, objetos o acciones.

Así, cuando un alumno cuenta una experiencia que ha vivido, el docente habitualmente colabora proporcionando la ayuda necesaria para que el narrador pueda estar atento a lo que desconocen los que lo están escuchando. Por ejemplo, interviene para recuperar la información sobre una persona que se nombró en el relato. También ayuda a presentar lo que se va a contar y a incluir los datos relevantes de manera integrada. Por ejemplo, haciendo una síntesis de lo relatado para saber si se entendió bien. Si es necesario, hace preguntas para que el que cuenta mencione el contexto espacial y temporal de los sucesos. Por otro lado, lo lleva a señalar el orden temporal y las relaciones causales entre los sucesos, pidiendo aclaraciones en el caso de relatos que “van y vienen” en el tiempo y en los cuales no se logra entender el orden de los hechos o la causalidad. Por último, hace preguntas para aclarar la referencia de algunas palabras que no pueden comprenderse, como algunos pronombres y otros deícticos (usualmente los de lugar, como “ahí”, y también los de tiempo, como “el otro día”). En resumen, el docente ayuda al alumno a construir un discurso lo suficientemente explícito como para que todos puedan comprenderlo. A su vez, los compañeros aprenden cómo hacer preguntas cuando escuchan narraciones y no entienden algo, por lo que es necesario abrir a todos la posibilidad de preguntar.

Se proponen dos tipos de situaciones para trabajar el relato de experiencias personales: la de relato libre y la de relato a partir de un tema.

El relato libre

Este tipo de relato se desencadena por iniciativa de los chicos y las chicas, generalmente motivados por la necesidad de comunicar algo de importancia personal al grupo. En estas situaciones, el docente incentiva y orienta al que habla mientras los otros escuchan y, progresivamente, van aprendiendo –también incentivados y apoyados por el maestro– a escuchar, a interesarse y a preguntarle al compañero sobre aquello que está contando. Veamos un ejemplo tomado de A. M. Borzone (2004: 48):

Registro de clase

Maestra: *–A ver Sabrina, contanos qué te pasó.*

Sabrina: *–Yo estaba en la cama y me levanté para tomar agua.*

Maestra: *–¿Era de noche?*

Sabrina: *–Sí, era de noche y estaba lloviendo. Y yo fui a la cocina y mi hermano me trajo el oso... así... el león.*

Maestra: *–Imagínense, de noche, lloviendo y Sabrina iba caminando por su casa y apareció su hermano Darío...*

Sabrina: *–Me asustó.*

Maestra: *–Te asustó. ¿Y vos qué hiciste cuando viste el muñeco?*

Sabrina: *–Me fui corriendo a la cama de mi mamá.*

Maestra: *–Pero vos, ¿te diste cuenta en el momento?, ¿te diste cuenta de que era un muñeco o pensaste que era un monstruo?*

Sabrina: *–Yo pensé que era un monstruo.*

Maestra: *–Con razón. ¡Qué susto que te pegaste!*

En esta interacción, la maestra proporciona un andamiaje para el relato de la niña. Por medio de preguntas, la lleva a explicitar la situación: "... era de noche y estaba lloviendo". Reestructura las palabras de la alumna para crear una mayor tensión narrativa: "... de noche, lloviendo, Sabrina iba caminando y apareció...".

Las intervenciones finales están orientadas a que Sabrina describa lo que sintió.

Para que los chicos se interesen por escuchar a los otros y por contar lo que les pasó, es necesario que el aula sea un lugar en donde estas historias se valoren, un ámbito en el que se les dé tiempo y atención a los que quieran contar algo, proponer, presentar sus preguntas. La construcción del aula como un lugar de intercambio no se produce de un día para el otro: requiere una habilitación constante de la palabra de los alumnos, que debe ser bienvenida aunque a veces haga salir de lo planificado. Solo así el relato libre aparecerá genuinamente.



El relato a partir de un tema

En este caso, se trata de que los chicos cuenten historias sobre determinados hechos o temas propuestos por el docente. Estos relatos tienen como punto de partida una pregunta. Como variante, la propuesta de contar una experiencia también puede dispararse con una frase escrita en el pizarrón y leída por el docente con distintas entonaciones, para convocar a los alumnos a “bucear” en sus recuerdos en busca de algún hecho en el que ese enunciado podría estar incluido. Por ejemplo, “¡Basta!” puede hacerles recordar distintas cosas: algo que dijo uno de sus padres cuando se peleaban con un hermano, algo que ellos mismos le dijeron a un amigo que los molestaba, algo que sintetiza una toma de decisión, etcétera.¹

¹ Esta propuesta proviene de Salotti, M. (1979), quien presenta muchas otras de este tipo. Todas las obras mencionadas a lo largo del Eje pueden encontrarse en la Bibliografía al final de este Cuaderno.

En todo caso, es preferible siempre elegir temas o hechos lo suficientemente abiertos, y al mismo tiempo orientadores, como para que todos descubran que tienen algo para contar.

Además, es muy importante que el maestro se mantenga atento e interesado por las producciones de los chicos, para impulsarlos, con distintos tipos de ayudas, a que organicen y extiendan su relato y conducirlos para que puedan contar cada vez más cosas. Por ejemplo, que puedan pasar de mencionar solo nombres propios a aclarar de quién se trata en cada caso, o que de narrar primero los hechos más importantes y luego dar cuenta de los detalles pasen a comprender que hay otras formas de narrar, por ejemplo, demorar la resolución y crear, por más elemental que sea, una cierta intriga. Recurrimos una vez más a un registro de A. M. Borzone (2004: 99 y 49) para ver dos situaciones que ilustran estas ideas.

Registro de clase

Maestra: *–Y vos, Jimena, ¿asustaste a alguien o te asustaron? Contá.*

Jimena: *–Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy... la asusto.*

Maestra: *–¿Tu sobrina estaba sentada jugando en el piso?*

Jimena: *–Sí.*

Maestra: *–Y vos, ¿qué hiciste para asustarla?*

Jimena: *–Sin que se dé cuenta, porque ella...*

Maestra: *–¿Cómo hiciste para que ella no se diera cuenta?*

Jimena: *–Yo fui rápido y me escondí debajo de la cama y después por el otro lado y le hice "¡Gua!". Sí, mirá, me fui hacia... Acá está la puerta y yo me fui así corriendo allá.*

Maestra: *–Claro, te escondiste debajo de la cama y después pasaste por el otro lado de ella para asustarla.*

Jimena comienza haciendo un protorrelato, por medio de una frase resumidora: "Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy... la asusto". Frente al silencio de Jimena, quien cree finalizado su relato, la maestra pregunta respecto de las características de la situación, la acción realizada y las estrategias que la niña utilizó.

Cabe señalar que Jimena comienza su frase resumidora en pasado y luego pasa al presente. La maestra no "corrige" este cambio verbal, pero en sus preguntas utiliza el pasado y, por momentos, Jimena utiliza ese tiempo, más apropiado para esta narración.

Jimena encuentra dificultad para explicar lo que hizo, según se evidencia en las pausas. Por eso utiliza deícticos contextuales ("acá", "así", "allá") cuyo significado solo puede deducirse y/o comprenderse a partir de sus gestos. Frente a esto, la maestra reorganiza la información al reponer la referencia de algunos de los deícticos ("debajo de la cama", "por el otro lado") y resumir lo dicho.

Registro de clase

Maestra: *–¿Alguno de ustedes se perdió una vez?*

Yohana: *–Yo, yo, en Virreyes.*

Maestra: *–Escuchemos a Yohana que se perdió una vez. Contanos.*

Yohana: *–Mi mamá se paró a ver uno de esos relojes conejito, ¿viste? Y yo me quedé mirando y ella entró a la relojería y... yo pensé que se fue... y la plaza estaba un cruzar y... me vio y dijo qué hacés y dije me perdí. Me llevó a un kiosco, me compró una latita de Coca-Cola... después me llevó y hablamos a la policía. Y yo...*

Maestra: *–¿Adónde te llevó la señora?, ¿caminando por Virreyes a ver si encontraban a tu mamá?*

Yohana: *–Sí, y después a la policía.*

Maestra: *–¿Y vino tu mamá?*

Yohana: *–Sí, mi mamá estaba con la Meche, la Lucía y el Joaquín.*

Maestra: *–¡Menos mal que te encontró!*

Elisa: *–¿Enseguida te encontraron?*

Javier: *–Pero una hora nomás se perdieron.*

Yohana: *–¡No! Hasta la noche.*

En esta interacción, que se dispara a partir de la pregunta de la maestra, Yohana muestra su interés en participar por medio de un protorrelato: "Yo, yo, en Virreyes". Inmediatamente, la maestra orienta la atención del grupo hacia Yohana.

Ya desplegado el relato, intenta llevar a Yohana a precisar lo que dijo, por medio de preguntas.

Luego, la ayuda a volver al relato orientándola hacia el final de la historia.

Los otros niños, que hasta entonces habían escuchado atentamente, piden detalles acerca del tiempo de las acciones.

Como se observa en estos ejemplos, la mayoría de las intervenciones de la docente no tienen como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino brindar su colaboración para que se detengan a expandir y a decir de otra manera lo mismo, por medio de explicaciones, indicaciones pormenorizadas de las acciones y descripciones.

Cuando los alumnos pierden el hilo, el docente colabora para que avancen en el relato. Con ese fin, puede realizar preguntas específicas, intervenir diciendo lo mismo de otra forma para chequear que se ha comprendido y también, por

supuesto, hacer un silencio expectante. Estas intervenciones se asientan en la necesidad de ofrecer ejemplos de mejores formas de expresión y, al mismo tiempo, mostrar cómo al hablar es necesario, además, escucharse, monitorear aquello que se dice y tener en cuenta lo que el destinatario no puede comprender.

Por otra parte, hay otras intervenciones posibles referidas a la pronunciación y al léxico. Por ejemplo, el docente puede pronunciar con claridad algunas palabras y crear una situación en la que el alumno necesite volver a usarlas. Puede sustituir unas palabras por otras más precisas o adecuadas al tema en desarrollo, al tiempo que introduce vocabulario nuevo para los chicos. También puede enseñar el hiperónimo de un conjunto de palabras.

Por último, es posible trabajar el relato de experiencias personales en grupos, a la manera de juegos. Por ejemplo, se puede llevar a cabo el ya conocido juego del teléfono descompuesto, pero, esta vez, lo que se transmite son relatos. Se organizan hileras de entre cuatro y ocho chicos (es preferible que al principio del año sean menos y que al repetir el juego se vayan sumando participantes de manera gradual). El primero cuenta su historia al segundo y así sucesivamente, hasta llegar al último, quien se la comunica a todo el grupo. Frente a las disidencias con el relato inicial, amén de las risas que surgirán espontáneamente, es seguro que los demás plantearán lo que no va y le harán preguntas al primer niño para aclarar cómo era en verdad aquella historia.²

El maestro es también un cuentacuentos

Contar cuentos es una actividad propia de los adultos mayores de todas las culturas, a lo largo de innumerables generaciones. Las narraciones ponen en juego acciones humanas, conflictos, formas de resolución de esos conflictos y diferentes visiones del mundo.

Para los chicos, tienen un sentido especial porque, aun cuando la circulación de libros sea escasa, los relatos orales de leyendas lugareñas, de historias de apariciones, de anécdotas, chistes o chismes están muy presentes en la vida cotidiana. Alrededor del fuego, en la sala del hogar o en la corte de los reyes, la narración invita a las personas a reunirse. Alguien comienza a contar y el resto, con el silencio atento de quien espera ese relato, se deja llevar por la historia.

² En Alvarado, Gaspar y Mangone, *Trengania, Para los que recién empiezan. Material para docentes*, Ministerio de Educación (2001a), hay propuestas de trabajo a propósito de este núcleo de aprendizajes ("Historias a prueba de bostezos", pág. 16) que interrelacionan este Eje con el de "Escritura".



Es cierto que las formas de habla útiles para resolver ciertos problemas vinculados con la vida cotidiana ocupan buena parte de nuestras interlocuciones, agitadas por la “premura del día”. Y uno de los propósitos del área de Lengua es que los chicos desarrollen sus posibilidades de comunicarse mejor con distintos interlocutores. Pero también es cierto que el rol más específico del área es favorecer el contacto de los chicos con otros mundos posibles, especialmente a través de narraciones leídas o contadas.

Recibir “alimento” frecuente desde la oralidad narrativa es una de las formas más básicas de construir nuestra identidad dentro de una cultura, una familia, una comunidad, y también una de las mejores maneras para que chicos y chicas desarrollen el gusto por la lectura y se animen a imaginar y a contar historias.

La narración oral en la escuela supone un maestro que lee, que goza de la lectura y que quiere transmitir a otros el goce que esas historias le producen. Con ese fin, es necesario prepararse especialmente antes de llevar a cabo la narración: leer, escuchar casetes con narraciones orales, seleccionar, leer en voz alta, contar en voz alta, encontrar el tono, la voz, los silencios, los gestos de cada personaje. El maestro que cuenta cuentos tiene algo de actor, de artista que puede “encantar” a su auditorio porque logra que sus pequeños oyentes “vean” la historia que cuenta.

El docente que no tenga por costumbre narrar cuentos, puede seguir algunos de los siguientes consejos.

- Elegir cuentos de calidad que le gusten. Eso es lo más importante. Solo se transmiten con entusiasmo y emoción aquellas historias que conmueven. En síntesis, que el cuento le guste al maestro es casi una garantía.

- Los cuentos que elija no tienen por qué estar escritos. Alguna historia que le contaban de chico, algún cuento que ha escuchado narrar en la radio o, incluso, el argumento de alguna película, también pueden formar parte del repertorio.
- Si teme olvidar detalles, puede tener alguna anotación para ayudarse. Seguramente, cuando cuente la historia no olvidará nada, pero puede servirle para estar más tranquilo, para ser más natural.
- Puede llevar el libro de donde proviene la historia que va a contar y mostrárselo a los chicos.
- Como los maestros no somos narradores profesionales, es posible tomarse licencias: agregar detalles, incorporar diálogos, jugar con palabras no presentes en el original. Se trata de juegos lícitos que proporcionarán la confianza necesaria para, en ocasiones, inventar otras historias. En realidad, al contarlas, los docentes somos coautores. No hay que temer, entonces, modificar algo a veces.
- Al seleccionar la historia, y para narrarla con convicción, pueden realizarse ejercicios de visualización: imaginar cómo son los personajes o el lugar, detalle por detalle. Aunque luego esos detalles no se describan, el haberlos imaginado puede ayudar.
- Si el cuento tiene fórmulas rimadas, repeticiones, diálogos, es bueno intentar recordarlos de memoria para crear el clima adecuado al narrar frente a los chicos.³

Contémosla otra vez: la renarración

El aula puede convertirse también en un espacio donde las historias se deshilvanen con morosidad y donde los mismos chicos se transformen en portadores de las historias de su cultura y su comunidad y, por qué no, también de las de otras. Esto se logra por medio de situaciones que llevan a producir renarraciones, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente o por otros adultos.

El marino que regresa de un viaje cuenta sus aventuras en el mar. El cazador que ha conseguido la presa buscada relata sus peripecias en el bosque. El campesino que procura el cuidado de sus tierras cuenta la historia de sus antepasados. Aquellas viejas narraciones, transmitidas en forma oral, de boca en boca y de generación en generación, recuperan las experiencias de la vida: las hazañas que tuvieron lugar en sitios lejanos y los episodios del pasado más remoto.

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

La vida de las personas, las experiencias propias, merecen ser relatadas. Esos relatos, que pertenecen a lo que se denomina *literatura de tradición oral*, forman parte de la cultura de todos los pueblos. Y si bien procuran espacios en los que la diversión y el placer de escucharlos permite distraerse de las actividades cotidianas, también contribuyen a la formación de las personas, de los pueblos, de sus tradiciones y su cultura. Es por ello que estos aprendizajes cobran centralidad en el área de Lengua.

Por medio de la narración de las experiencias de vida, las personas se conocen a sí mismas, comprenden sus propias costumbres y valores, sus necesidades y sus sufrimientos; aprecian las tradiciones de pueblos remotos y se reconocen en sus similitudes y sus diferencias.

En las situaciones de renarración, el contenido y la estructura del texto provienen de un relato que alguien ha contado, lo cual constituye un facilitador. Sin embargo, no se trata de una tarea sencilla: en las renarraciones los chicos deben atenerse a un texto previo que necesariamente deben haber comprendido. A continuación, presentamos dos propuestas para trabajar en este sentido.

Cazadores de historias

Se trata de proponerles a los alumnos que se conviertan en “cazadores de historias”. Pueden ser historias que les hayan leído o contado en forma oral, o que ellos mismos pueden pedir que les cuenten. Estas historias se traen al aula y se comparten con el maestro y los compañeros, como en un fogón.

Para desarrollar esta propuesta, el maestro será el que comience a contar cómo él mismo, a partir de sus experiencias infantiles, se transformó en “cazador de historias”. Así, rememora cómo lograba que otros le contaran historias, utilizando frases mágicas como: “Dale, contame”, “¿Me contás uno de...?”, “Contame lo que te contaba la abuela”, “¿Cómo fue que...?”.

En un segundo momento, el maestro les pregunta a los chicos: “Ustedes ¿a quiénes les pedirían que les relaten o les lean una historia?”. De este modo, se establece un acuerdo entre los chicos y el docente, que va determinando quiénes y en qué momentos van a compartir todas las historias con sus compañeros.

Puede ser una excelente oportunidad para grabar los relatos y armar una antología de cuentos en casete. Para cerrar la propuesta, los chicos podrán invitar a los adultos a escuchar esas historias o llevar los casetes a sus hogares para compartirlas en familia.



Recordar historias conocidas por casi todos

En la práctica de muchos docentes hay un modo habitual de trabajar la re narración con un formato más escolar. Se trata de situaciones en las que se vuelve a contar entre todos una historia que el maestro ha leído o narrado en forma oral. El sentido de la propuesta es que los alumnos aumenten su bagaje de formas lingüísticas (como palabras, especialmente aquellas menos habituales en la oralidad cotidiana, o estructuras narrativas y conectores que “enlazan” las partes del relato).

Para ello, la tarea puede encadenarse a partir de ese “otra vez” que pronuncian con voracidad los chicos al finalizar la escucha de una historia que les ha interesado (ese famoso “otra vez” que también puede ser el punto de partida de una nueva lectura, y otra más, ¿por qué no?).

También pueden plantearse objetivos más concretos, como volver a contar la historia entre todos para contársela a otros chicos (por ejemplo, puede ser al chico que faltó el día de la primera lectura y no pudo escucharla). Además, si se está trabajando con la lectura de novelas, también se recurre a la renarración, ya que antes de comenzar la lectura de un nuevo capítulo conviene recordar entre todos lo que sucedió en el anterior o en la serie de capítulos ya leídos. Por eso, cuando el grupo se embarca en la lectura oral de una novela, se hace necesario elegir una que tenga una estructura en la que los capítulos constituyan episodios cerrados, en los que comience y termine una aventura. *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh, o *Los traspies de Alicia Paf*, de Gianni Rodari son buenos ejemplos.

Mientras los niños renarran, el docente desempeña el rol sobre el que ya hemos hablado, es decir, colabora con ellos y aporta pistas por medio de preguntas o reformulaciones. Puede buscar que los chicos incorporen fórmulas típicas de los inicios de cuentos, del tipo de “Había una vez” o “Hace mucho, mucho tiempo”, o que revi-

sen lo dicho. Puede ayudarlos a orientar y producir avances en el relato, aumentando el grado de especificidad de las preguntas cuando advierte que no recuerdan algo, o puede proveer conectores para sostener la continuidad del cuento.

Otros facilitadores de la renarración son las imágenes que organizan las historias de los relatos contenidos en los libros-álbum: pasando una a una las páginas, a partir de las ilustraciones los chicos pueden recuperar en forma organizada el orden de las acciones y los personajes que en estas participan.

Otra posibilidad es anotar en el pizarrón, antes de la renarración, algunas palabras que funcionen como borrador del relato oral que se va a contar, a la manera de “lo que no puede faltar”. Por ejemplo, si se trabaja con cuentos de estructura reiterada (las clásicas historias en las que hay distintos intentos para llegar a resolver el conflicto), el docente puede anotar pistas para no olvidar mencionar las distintas situaciones. “Cuento con caricia”, de Elsa Bornemann (1988), es un excelente ejemplo. Puede primero leerse en clase:



Cuento con caricia

No sabía lo que era una caricia. Nunca lo habían acariciado antes. Por eso, cuando el changuito rozó su plumaje junto a la laguna –alisándose suavemente con la mano–, el tero se voló. Su alegría era tanta que necesitaba todo el aire para desparramarla.

–¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! –se alejó chillando.

El changuito lo vio desaparecer, sorprendido. La tarde se quedó sentada a su lado sin entender nada.

–¡Hoy me han acariciado! ¡La caricia es hermosa! –seguía diciendo con sus teru-teru...

–¡Eh, tero! ¡Ven aquí! ¡Quiero saber qué es una caricia! –le gritó una vaca al escucharlo.

El tero se dejó caer: un planeador blanco, negro y pardo, de gracioso copete, aterrizando junto a la vaca...

–Esto es una caricia... –le dijo el tero, mientras que con el ala izquierda rozaba una y otra vez una pata de la vaca–. Me gusta tu cuero, ¿sabes? No imaginaba que fuera tan distinto de mi plumaje...

La vaca no lo escuchaba ya. Pasto y cielo se iban mezclando en una cinta verdeazul con cada aleteo del ave. Ni siquiera sentía las fastidiosas moscas... Con varios felices muuu... muuu... se despidió entonces del tero. ¿Caminaba o flotaba? ¿Soñaba? No. Era tan cierto como el sol del atardecer, bostezando sobre el campo. Era verdad: ella sabía ahora lo que era una caricia...

Distraída, atropelló un armadillo que descansaba entre unos matorrales:

–Cuidado, vaca, ¿no ves que casi me pisas? ¿Qué te pasa? ¿Estás enferma?

–Este quirquincho no puede entender... –pensó la vaca–. Es tan tonto... –y continuó caminando o flotando, mugiendo o cantando... Pero el animalito peludo la siguió curioso, arrastrándose lentamente sobre sus patas.

Finalmente, la chistó:

–Shh... Shhh... ¿No vas a decirme qué te pasa?

Suspirando, la vaca decidió contarle:

–Hoy he aprendido lo que es una caricia... Estoy tan contenta...

–¿Una caricia? –repitió el armadillo, tropezando con el nudo de una raíz–.

¿Qué gusto tiene una caricia?

La vaca mugió divertida:

–No, no es algo para comer... Acércate que te voy a enseñar... –y la vaca rozó con su cola el duro y espeso pelo del animalito. Su coraza se estremeció. Tampoco a él lo habían acariciado antes...

¿De modo que ese contacto tan lindo era una caricia? Para ocultar su emoción, cavó rápidamente un agujero en la tierra y desapareció en él.

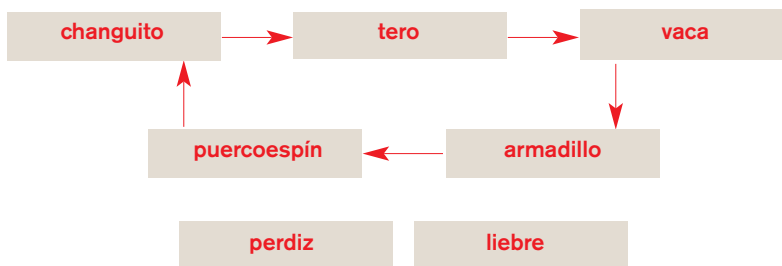
La noche taconeaba ya sobre los pastos cuando el armadillo decidió salir. La vaca se había ido, dejándole la caricia... ¿A quién regalarla? De pronto, un puercoespín se desperezó en la puerta de su grieta. Era la hora de salir a buscar alimentos.

–¡Qué mala suerte tengo! –exclamó el armadillo–. ¡Encontrarte justamente a ti!

–¿Se puede saber por qué dices esa tontería? –gruñó el puercoespín, dándose vuelta enojado.

–Pues... porque tengo ganas de regalar una caricia... pero con esas treinta mil púas que tienes sobre el cuerpo... voy a pincharme...
–¿Una caricia? –le preguntó muy interesado el roedor–. ¿Te parece que mis dientes serán lo suficientemente fuertes para morderla? ¿Es dulce o salada?
–No, amigo, una caricia no es una madera de las que te gustan tanto... ni una caña de azúcar... ni un terroncito de sal... Una caricia es esto...
–y frotando despacito su caparazón contra la única parte sin púas de la cabeza del puercoespín, el armadillo se la regaló.
¡Qué cosquilleo recorrió su piel! Un gruñido de alegría se paró en la noche. Su primera caricia...
–¡No te vayas! ¡No te vayas! –alcanzó a oír que el armadillo le gritaba riendo. Pero él necesitaba estar solo... Gruñendo feliz, se zambulló en la oscuridad de unas matas.
La mañana lo encontró despierto, aún sin desayunar y murmurando:
–Tengo una caricia... Tengo una caricia... ¿A quién podré dársela? Ninguno me la aceptará... Tengo tantas púas...
–¿Estás loco? –le dijo una perdiz.
–¡Se ha emborrachado! –aseguró una liebre. Y ambas dispararon para no pincharse. El puercoespín se enroscó. Su soledad de púas lo molestaba por primera vez...
Ya era tarde cuando lo vio, recostado sobre un tronco, junto a la laguna. El changuito sostenía con sus piernas la caña de pescar. Un sombrero de paja le entoldaba los ojos. Dormitaba...
El puercoespín no lo pensó dos veces y allá fue, llevándole su caricia. Su hociquito se apretó un momento contra la rodilla del chango antes de escapar –temblando– hacia el hueco de un árbol. El muchachito ni siquiera se movió, pero a través de un agujerito de su sombrero lo vio todo.
–¡El puercoespín me acarició! –se dijo por lo bajo, mirando de reojo su rodilla curtida–. Esto sí que no lo va a creer mi tata... –y su silbidito de alegría rebotó en la laguna.
–¿Dormita el chango? ¿Sonríe? ¿Pesca o silba? –se preguntó la tarde. Y siguió sentada a su lado sin entender nada.

Terminada la lectura, y para orientar la renarración que harán los chicos, se dibuja previamente en el pizarrón un esquema como el que sigue:



La descripción

Con escasas excepciones,⁴ la descripción suele ser un procedimiento que está incluido en otros textos, como conversaciones, narraciones o explicaciones. A menudo está presente no solo en los textos literarios, sino también en la conversación cotidiana y en los textos científicos. A veces se trata de una necesidad: describimos para “mostrar” con palabras un objeto, una persona, un lugar. Otras veces es, simplemente, un “lujo”, una forma de crear climas, de expandir aquello que se narra, de aclarar sin necesidad. Incluso, puede pensarse como “una batalla” entre quien describe y quien lee o escucha: un desafío de palabras y de saberes. O como una lid entre quien describe y el lenguaje mismo: no siempre encontramos el orden, las palabras y expresiones justas... La descripción, como tal vez ningún otro tipo de texto, requiere un enorme trabajo que, una vez logrado, provoca un inmenso placer.

Tradicionalmente, suele definirse la descripción como una “pintura” hecha con palabras. En parte, es cierto, dado que una buena descripción es aquella que provoca en quien la escucha o lee la sensación de que está viendo, oliendo, tocando o incluso conociendo (o reconociendo) aquello que se describe. En la escuela argentina, tiene una tradición propia ligada a la ampliación de vocabulario, pero también al disciplinamiento de la mirada.

⁴ Por ejemplo, la deslumbrante *Las ciudades invisibles*, de Ítalo Calvino.

Para 1^{er} año/grado, se ha priorizado fundamentalmente la producción y la escucha comprensiva de descripciones de objetos, animales y personas, leídas o expresadas en forma oral por el docente, otros adultos y los compañeros.

Dada la complejidad de la descripción, en las siguientes propuestas se apunta a que los chicos desarrollen sus posibilidades para nombrar aquello que se describe, para identificar las cualidades del todo y de sus partes, para utilizar palabras que designen y califiquen esas partes, y para solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas. En ese sentido, y como es imposible pensar que los chicos puedan producir descripciones sin entrar previamente en contacto con este tipo de textos, entre las propuestas se incluyen situaciones de escucha de descripciones leídas o producidas en forma oral por el docente.

Las propuestas son las siguientes.⁵

- **Me detengo aquí.** El docente relea un cuento que incluya una o más descripciones. Pide a los chicos que lo interrumpan en el momento en se describa un determinado personaje, lugar u objeto. Por ejemplo, si lee el inicio del cuento “La cuestión del hada Tomasoli”, de Ema Wolf (1984), los chicos deberían interrumpirlo durante (o cuando termine) la lectura del tercer párrafo.



La cuestión del hada Tomasoli

Si se acuerdan de Cenicienta, se acordarán también del hada que apareció para ayudarla aquella noche en que hubo baile en el palacio.

Bien.

El hada se llamaba Tomasa Tomasoli. Era regordeta, bastante enana, más parecida a un pan de leche que a un hada.

Lo que quiero contar es qué pasó en realidad esa noche en la cocina [...]

⁵ Véase más sobre descripciones en Alvarado, Gaspar y Mangone, *op. cit.*



En *Trengania*. Ilustración de Gustavo Damiani.

- **Descriptor distraído.** La tarea consiste en que los chicos corrijan la descripción oral que realiza el maestro. Para ello, este describe un animal, una princesa o algún otro personaje presente en una ilustración a la vista de todos, pero cometiendo algunos errores. Los chicos deben advertirlos y corregir al maestro.
- **Veó, veó.** A partir de una lámina abigarrada,⁶ en la que se representa una escena con muchos personajes, el docente elige uno y, sin decir cuál eligió, lo describe de la manera más precisa posible, para que los alumnos puedan descubrir de qué personaje se trata. Después de realizar varias veces esta actividad, son los chicos quienes producen esos “Veó, veó”. Incluso se puede organizar un juego por equipos: un integrante de un equipo describe algo que le señala el maestro, mirando la ilustración, pero de espaldas a su equipo.
- **Preguntando se llega.** La actividad consiste en formular preguntas para descubrir el objeto o sujeto seleccionado por uno de los chicos (o por un grupo, o por el maestro) dentro de una lámina también abigarrada.⁷ Pero hay una condición: las preguntas solo pueden ser respondidas con un *sí* o un *no*. Este tipo de tareas induce a los niños a reflexionar acerca de qué preguntas conviene hacer para lograr reconstruir la descripción de un objeto o personaje desconocido. Otra posibilidad es limitar el número de preguntas que pueden hacerse. En este caso, conviene que el maestro se reserve el rol de interrogador, para mostrar el tipo de preguntas que ayudan mejor a descubrir ese objeto.⁸

⁶ Véanse las láminas del recurso didáctico *Trengania*, *op. cit.*

⁷ En *Para los que recién empiezan. Docentes*, del ya citado recurso *Trengania*, pág. 10, se encuentra una propuesta de trabajo a propósito de este tipo de aprendizaje.

⁸ Las descripciones son muy habituales en los textos de Ciencias Naturales. Véase el *Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 1*.

Poesía con los chicos

Si bien definir cualquier género literario es una tarea muy compleja, el género poético es, sin duda, el que más se resiste a esa posibilidad. Porque tiene que ver con el canto, con el ritmo y la rima, con las figuras del lenguaje (metáforas, símiles, metonimias), con estructuras, con determinadas temáticas; pero al mismo tiempo, con la ausencia de rima, con el quiebre del ritmo y la exploración de las posibilidades del lenguaje, propios de la poesía contemporánea. Es que, a lo largo de su historia, el género poético ha pervivido pero transformándose permanentemente. Sin embargo, frente a un poema, nadie duda en catalogarlo como tal, pese a que la sola palabra “poesía” evoca múltiples asociaciones, incluso contradictorias o antitéticas. Porque al hablar de poesía necesariamente nos ubicamos en una escucha o en una lectura en la que el lenguaje se convierte en el centro de atención, y los significados y asociaciones habituales comienzan a desdibujarse o se amplían a territorios inesperados. La siguiente cita de Octavio Paz (1972: 13), constituye un buen ejemplo de lo complejo que resulta definir la poesía.

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

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

La escucha, comprensión y disfrute de distintos géneros poéticos son formas privilegiadas para que el aula se convierta en un lugar donde se desnaturalice la relación con el lenguaje y con el mundo.

El título de este apartado entraña en sí mismo una propuesta: no se trata de *poesía para chicos* sino de *poesía con los chicos*. Esto implica que en las aulas

de 1^{er} año/grado no solo ingresen poemas, coplas, canciones y adivinanzas de calidad creadas específicamente para niños, sino también otras formas poéticas que convoquen, entusiasmen, desestructuren y también confundan un poco.

Al respecto, Graciela Montes (1999) retoma las palabras del poeta Juan Ramón Jiménez, quien recibió críticas por incluir poemas “difíciles” en su libro *Verso y prosa para niños*: “En casos especiales, nada importa que el niño no lo entienda, no lo comprenda todo. Basta que tome el sentimiento profundo, que se contagie del acento como se llena de la frescura del agua corriente, del calor del sol y de la fragancia de los árboles; árboles, sol y agua que ni el niño ni el hombre ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan”. Esto no quiere decir que se deba ofrecer a los chicos permanentemente poemas crípticos, sino que la selección supone “bucear más allá del estante de poesía infantil”.

La percepción de la función poética del lenguaje permite atender no solo al significado de las palabras, sino también los sonidos, las imágenes, las asociaciones, los sinsentidos y disparates que se pueden crear con ellas.

Escuchar, cantar, recordar

Tradicionalmente, la escuela se ha ocupado de que los alumnos aprendan poesías de memoria. Y sabemos que la sola mención de este “aprender de memoria” nos remite a prácticas estereotipadas de chicos parados en el frente, recitando sin convicción y sin entender muy bien lo que están diciendo.

¿Por qué traer entonces, otra vez, esta propuesta? Remitámonos al sentido de la palabra *recordar*: implica “traer al corazón”. Es que de eso se trata: de que los chicos escuchen muchos poemas, canciones, rondas y que aprendan unos cuantos. No para que nos deleiten con sus palabras, sino para que se deleiten ellos. Para que les guste repetirlos mientras juegan en el aula y en el recreo, o fuera de la escuela: cuando echan suertes, cuentan las veces que saltan a la sogá, juegan a las palmas, llevan el ritmo con que patean y arrojan una pelota o, simplemente, cuando la ocasión les parezca propicia.

Ciertos poemas, guardados en la memoria, se cuelean en el presente y nos permiten sorprendernos al descubrir nuevos sentidos que se entranan y juegan con los antiguos. Cuando un adulto canta una canción o dice de memoria un poema, más de una vez los niños intentan, ellos también, aprenderlos, para cantarlos y decirlos. Escuchar esos textos puede conllevar, en ocasiones, el desafío de aprenderlos. Un desafío que algunos se plantean a sí mismos y que otros aceptan a partir de una mirada cómplice del maestro.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de distintos tipos de textos que pueden trabajarse en un aula de 1^{er} año/grado. Las posibilidades son ilimitadas, y deberían enriquecerse con la literatura oral o escrita propia de cada lugar y con las selecciones que cada maestro quiera agregar.

Las *rondas y canciones tradicionales* permiten trabajar en el aula varios de los aspectos mencionados. Seguramente, al leer algunos de los textos que se presentan aquí, la música impregnará rápidamente la lectura. En otros casos, tal vez, recuperarla no sea una tarea tan sencilla y resulte necesario consultar a otra persona que la recuerde.⁹ Puede también que en la letra misma el maestro advierta algunas divergencias respecto de la versión que conoce. Muchas rondas y canciones tradicionales se han transmitido oralmente a lo largo del tiempo y por eso presentan múltiples variantes en la letra, en la música o en el juego que conllevan. Claro está, no hay ninguna versión “más verdadera”: el carácter mismo de la tradición oral impide pensar de ese modo. Incluso es posible que los chicos que las escuchen por primera vez inventen, casi sin querer, versiones que quizá se vayan incorporando poco a poco en la tradición. Transcribamos algunas.

“La pájara pinta” es un conocido juego de ronda:

*Estaba la pájara pinta
sentada en un verde limón.
Con el pico cortaba la rama
con el pico cortaba la flor.
¡Ay, ay, ay!
¿Cuándo vendrá mi amor?
Me arrodillo a los pies de mi amante
me levanto constante constante.
Dame una mano, dame la otra
dame un besito sobre la boca.
Daré la media vuelta.
Daré la vuelta entera.
Daré un pasito atrás,
haciendo una reverencia;
pero no, pero no, pero no,
porque me da vergüenza;
pero sí, pero sí, pero sí,
porque te quiero a ti.*



⁹ Para los docentes que quieran conocer o recordar canciones tradicionales, se recomiendan la serie de discos de Judith Akoschky, *Ruidos y ruiditos*, y los de Pro Música de Rosario.

“Antón Pirulero” se canta para hacer juegos con mímicas:

*Antón, Antón,
Antón Pirulero,
cada cual, cada cual,*

*atienda su juego.
Y el que no, y el que no
una prenda tendrá.*

Seguramente, todos los docentes conocen también la canción “Sobre el puente de Aviñón”, que impulsa a los chicos a jugar haciendo mímicas de acuerdo con las profesiones que se van mencionando en la letra:

*Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, las lavanderas.
Hacen así...
así me gusta a mí.*

*Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, las planchadoras.
Hacen así...
así me gusta a mí.*

*Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, los carpinteros.
Hacen así...
así me gusta a mí.*

*Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así... (cualquier oficio o profesión
que se quiera agregar).
Hacen así...
así me gusta a mí.
[...]*



Con “Cocherito” se puede correr por el patio siguiendo el ritmo:

*El cocherito, leré,
me dijo anoche, leré
que si quería, leré
pasear en coche, leré.*

*Y yo le dije, leré
con gran salero, leré:
“No quiero coche, leré
que me mareo”.*

También hay muchos textos que se utilizan para echar suertes y decidir a quién le toca una determinada tarea. Por ejemplo:

*En un café rifaron un pato,
uno, dos y tres,
zapatito inglés.*

*A ver a quién
le toca el número cuatro
un, dos, tres, cuatro.*

La variedad es enorme. Aquí transcribimos uno más:

*Al subir una montaña
una pulga me picó,
la agarré de las orejas*

*y se me escapó.
Pulgón, pulsera,
tabique y afuera.*

“A la lata, al latero” permite hacer juegos en los que es fundamental seguir el ritmo con que se la canta. Al mismo tiempo, ayuda a los chicos a tomar conciencia sobre las vocales y el aspecto fónico del lenguaje:

*A la lata, al latero,
a la hija del chocolatero.
A la a, a la a,
Margarita no sabe planchar.
A la e, a la e,
Margarita no sabe barrer.*

*A la i, a la i
Margarita no sabe zurcir.
A la o, a la o,
Margarita no sabe el reloj.
A la u, a la u,
¡Margarita eres tú!*

Otro tipo de textos poéticos con los que se puede trabajar en el aula es el de los *cuentos de fórmula*, que se distinguen no tanto por lo que cuentan, que es reducido, como por la exacta estructura que reiteran. Están vinculados con las estructuras líricas (ritmo, rima, encadenamiento, reiteración) y constituyen un rico material de juego con la palabra y el sonido (juego de memoria para el que lo dice y juego de chasco para el oyente). Dentro de este tipo de textos, distinguimos entre los *cuentos de nunca acabar*, que tienen una estructura que se reitera indefinidamente, y los *cuentos mínimos*, de resolución inmediata.

“Largo” es un ejemplo de cuento mínimo:

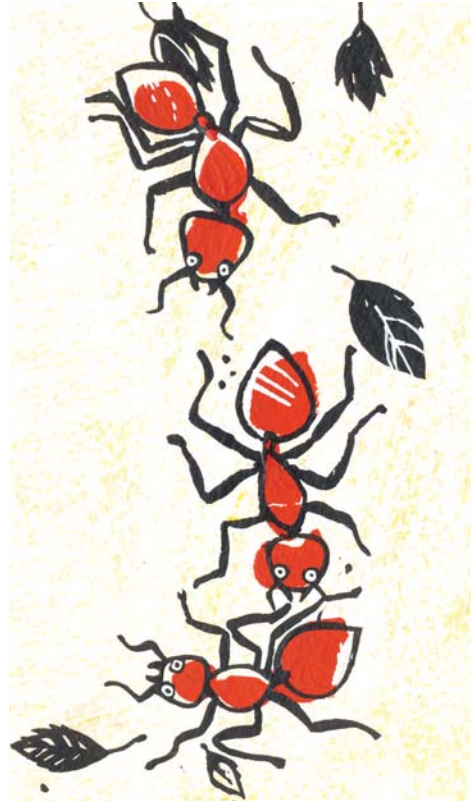
*¿Quieres que te cuente un cuento
muy largo, muy largo?
Un ratón se subió a un árbol
y este cuento ya no es largo.*

“Hormigas” es un cuento de
nunca acabar:

*Era una hormiguita
que de un hormiguero
salió calladita,
se metió a un granero,
se robó un triguito
y arrancó ligero.*

*Salió otra hormiguita
del mismo hormiguero,
salió calladita,
se metió a un granero,
se robó un triguito
y arrancó ligero.*

Y salió otra hormiguita...



Las *adivinanzas* y *falsas adivinanzas* (aquellas que de una forma u otra contienen la respuesta), además de divertir a los chicos, presentan un desafío para la comprensión. Todos deben estar atentos a los datos que se proveen (que, a veces, incluyen una trampa) y descubrir la respuesta.

Poesía de autor

A título orientativo y a riesgo de hacer un recorte injustificado, se incluyen a continuación algunos poemas. La selección tiene como objetivo que los docentes interesados en acrecentar el bagaje de textos literarios sobre los itinerarios mencionados en el eje “Lectura” puedan hacerlo.

Los *limericks* que aparecen en *Zoo Loco*, de María Elena Walsh (1964), son un buen comienzo para pensar de manera divertida sobre algunos animales. Transcribimos los dos siguientes.

*¿Saben por qué la Garza colorada
sobre una sola pata está apoyada?
Porque le gusta más,
y piensa que quizás,
si levanta las dos se cae sentada.*

*Si alguna vez conocen una Trucha
que en un árbol muy alto hizo la cucha,
que solamente nada
en agua no mojada,
señores, esa Trucha está enfermucha.*

Zoo loco ©A1964 María Elena Walsh ©2000 Alfaguara.

Los piojemas del Piojo Peddy, escrito por David Wapner, se crea un insólito yo poético (un piojo que habla desde la cabeza de un tal José) que despierta la risa de más de uno.



Cortesía ediciones del Eclipse

Ilustración de Roberto Cubillas para el libro de David Wapner.

4
*Tengo
dos padres
cuatro abuelos
setenta y ocho hermanos
doscientos tres tíos
quinientos veintisiete primos
y cuatrocientos treinta sobrinos
que se esconden
cuando José se peina
con su peine de acero.*

5
*Mi mamá me mima
mi papá me juega
yo me pongo contento
y José se rasca.*

*Wapner y Cubillas, Los piojemas del piojo
Peddy, Buenos Aires, del Eclipse, 2004.*

Para quienes se animen a jugar, el poema “Mariposa” de Federico García Lorca (1984) permite lucirse con los tonos, las pausas, las entonaciones y los ritmos, para hacer que, casi, casi, la mariposa del poema vuele “ahí”, en el aula.

*Mariposa del aire,
qué hermosa eres
mariposa del aire
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí...!
No te quieres parar,
pararte no quieres.
Mariposa del aire
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí...!
¡Quédate ahí!
Mariposa, ¿estás ahí?*



La “Nana de la bruja bella”, de Alberto José Miyara, pone en conflicto la definición de lo que es una “bruja”.

*Duérmete, vida mía,
bajo la estrella,
que a media noche viene
la bruja bella.*

*Esta bruja es amiga
de los pequeños.
Las cosas que ellos piensan
las vuelve sueños.*

*Esta bruja no quiere
verlos despiertos
y cierra los ojitos
que encuentra abiertos.*

*No castiga a los niños,
no los asusta,
solo les cuenta el cuento
que les gusta.*

*Con ella todo el mundo
se dormirá
(Aunque a veces la ayudan
mamá y papá).*

*Es bruja pero es bella,
buena y aseada.
Le falta una varita
para ser hada.*



©Alberto José Miyara, 2004, tomado de *Poesía para chicos*, Buenos Aires, Alfaguara

Los chicos, también

Los alumnos también pueden, en un clima de libertad y búsqueda expresiva, inventar poemas, encontrar rimas, jugar a los sinsentidos. Una propuesta es, por ejemplo, leer primero con el docente el poema “La madre de los pájaros”, extraído del libro de Juan Sebastián Tallón, *Las torres de Nüremberg* (1995).

*En una de las torres de Nüremberg,
la antigua ciudad de los milagros,
hace más de cien años que trabaja
la Madre de Pájaros.*

*Su cuerpo no es más grande
que una mano de niño,
y lo viste con plumas de paloma.
Tiene un nido debajo de la campana
que a la vieja ciudad canta las horas.*

*Aprendamos la historia de esta rara
viejecita sonriente y juguetona,
que hizo todos los pájaros del mundo
con palabras hermosas.*

*Y sabremos entonces que en su nido
van cayendo al sonar de la campana,
convertidas en pájaros cantores,
las hermosas palabras.*

*Las hermosas palabras que en el viento
van a la torre mágica,
tan solo cuando han sido
por la boca de un niño pronunciadas.*

*Milagro, maravilla,
verdad, ensueño y alborada;
Dios, humildad, perdón,
trabajo, cielo, corazón y amada.*

*La buena viejecita se alegra cuando el viento
le lleva esas palabras,
y para convertirlas en pájaros cantores
las repite tres veces en su idioma de maga.*

*Tres veces dice Madre,
y nace un ave blanca.
Tres veces dice Niño,
y un ave de colores, elevándose, canta.*

*Tres veces dijo Vida
para hacer las canciones que se escuchan al alba.
Amor, Amor, Amor,
y el pájaro más lindo salió de la campana.*

*Y así todos los pájaros cantores
los ha hecho la maga,
pues la voz que los niños dan al viento,
se la devuelve el viento, con dos alas.*

*Dila en secreto y con amor,
cuando la encuentres, tu Palabra,
y verás que algún día un pajarito
cantará en tu ventana.*

©Ediciones Colihue, 1995

Una vez terminada la lectura, puede comenzar un juego. Ayudados por el docente, los alumnos se van a animando de a poco a completar oralmente los blancos en una serie como la siguiente:

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

Otra propuesta interesante y divertida puede ser que cada chico busque una rima para su nombre. Por ejemplo: María, que no se ría; Federico, sos muy rico; Martín, convidá chocolatín; Daniela, prendé una vela.

También se pueden utilizar poemas leídos en el aula como disparadores para inventar otros. Así, se puede leer el brevísimo “Colibrí” de Horacio E. Guillén, citado en Serrano (2000):

*Es así:
capullito de colores
en las ramitas del aire,
el colibrí.*

De la misma fuente, podemos leer también “Gaviota”, de Baldomero Fernández Moreno:

*Liviana como una pluma
nunca deja de volar:
parece un copo de espuma
desprendido de la mar.*

Entonces, una consigna para inventar nuevos poemas puede ser: “Si el colibrí es un capullito de colores y la gaviota es un copo de espuma, ¿qué son un gato, una lombriz, un tatú, un puercoespín?”.

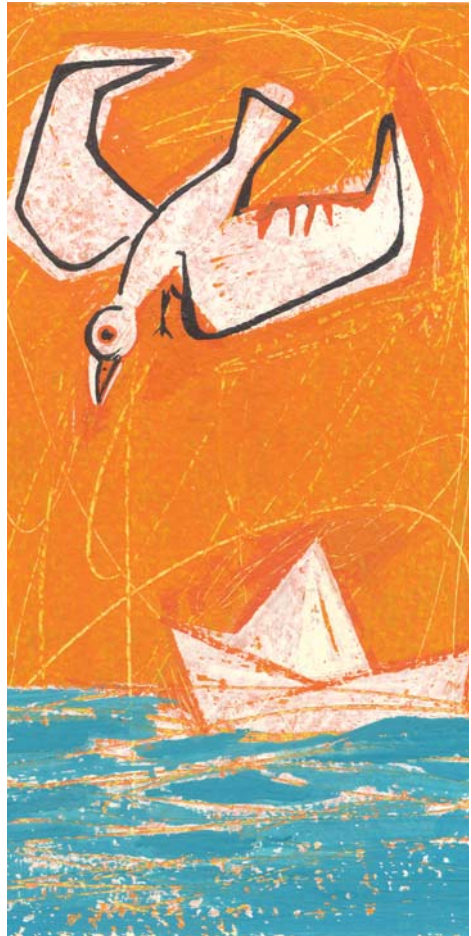
Otras formas de expresión

Las palabras de las poesías y también las de los cuentos están asociadas a otras formas de expresión. Es posible que las historias leídas y las poesías sean un aliciente para que la palabra tome cuerpo, color, sonidos.

Se puede jugar con las formas de moverse y los tonos de voz de personajes contrarios: por ejemplo, el lobo y Caperucita. Con matices en las sensaciones y las actitudes, como las

de los animales de “Cuento con caricia” antes y después de experimentar la sensación de ser acariciados. Otra opción es asociar las palabras con el movimiento, tomando el modelo de la garza parada quietecita en una pata o de las hormigas que frenéticamente van y vienen desde el hormiguero al granero, por ejemplo. Estas son propuestas divertidas que, en un clima de confianza y juego, despiertan el interés de los chicos y les permiten explorar el lenguaje de otra manera.

Dibujar personajes, construir colages colectivos para los juegos acumulativos, hacer murales, modelar títeres, crear escenografías, encontrar el tamaño justo de una hoja de papel para ilustrar un cuento mínimo son propuestas que permiten asociar la palabra al color, las texturas, las formas.



Sonorizar cuentos; imaginar ruidos; pronunciar onomatopeyas; buscar distintas maneras de decir un mismo parlamento; decir la misma poesía rápido, lento, buscando la velocidad justa, en eco, como dormidos, tristes, con hipo, son todos juegos que permiten encontrar matices a la voz y crear climas tenebrosos, jocosos o imposibles.¹⁰

La evaluación de la oralidad

El título de este apartado da por sentado que en el área de Lengua la “Comprensión y producción oral” constituye un eje con contenidos propios y que, como todos los saberes escolares, requiere enseñanza sistemática y evaluación permanente. Por lo general, las actividades vinculadas con este Eje suelen quedar reducidas a las rutinas del aula y, por lo tanto, no se las enseña ni evalúa específicamente.

Sin embargo, en las escuelas suelen circular enunciados evaluativos a propósito de los desempeños orales de los chicos que, muchas veces, no consideran suficientemente la complejidad del habla. Por ejemplo, las afirmaciones “habla bien” o “habla mal”, formuladas de modo genérico, no toman en cuenta que, a veces, el mismo chico que tiene dificultades para narrar logra justificar bien por qué le ha gustado una lectura. Otras veces, se dice “habla mal” de quien utiliza una variedad lingüística diferente de la que se habla en la escuela o de aquellos chicos que articulan algún sonido de manera no convencional. Otra afirmación frecuente es “los chicos no hablan”.

Concretamente, entonces, ¿qué se evalúa respecto de los aprendizajes relativos a este Eje? En principio, desarrollar el habla y la escucha conlleva animarse a tomar la palabra, a conversar con distintas personas para hacer muchas cosas diferentes de las que se hacen en el hogar. Es importante tener en cuenta qué distancia existe entre las formas de interacción en el aula y en los hogares como para poder tender los puentes necesarios. Por ejemplo, cuando forman parte de un grupo con otros chicos y chicas, los niños pequeños no se consideran a sí mismos interlocutores del docente, porque están acostumbrados a que, cuando se les habla a ellos, se les dirija la palabra explícitamente, incluso a que se los convoque mediante la mirada directa. Al inicio, muchos chicos parti-

¹⁰ Para más propuestas de invención de poemas y narraciones, véase Rodari, G. (2004). Para otras referidas a textos tradicionales y a formas diferentes de expresión, Pelegrín, A. (1982).

cipan 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 chicos se animan, desde un comienzo, a tomar la palabra: expresan sus preferencias, narran o renarran un episodio que los impresionó, cantan en el aula y en el patio una y otra vez una canción mientras juegan. Todos van aprendiendo con distintos ritmos a prestar atención y a sostenerla, por ejemplo, al escuchar historias cada vez más extensas y al recuperar episodios, personajes o detalles que describen o comentan. Los docentes atentos a las producciones orales de los chicos advierten cómo ellos van sumando nuevas palabras, personajes, historias, comparaciones, situaciones que los han cautivado y que van aprendiendo, es decir cómo, poco a poco, incrementan sus formas de decir y su enciclopedia.

En síntesis, es necesario considerar que el desarrollo de la oralidad es un proceso extendido en el tiempo y que, en el marco de la escuela, requiere un trabajo y una evaluación específicas. En otras palabras, y como se ha propuesto hasta aquí, la escuela debe generar un ambiente propicio para los intercambios orales, en los que se promueva el desarrollo de la oralidad de los alumnos a través de situaciones que focalicen distintos contenidos.

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

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

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

LECTURA

Lectura

Los saberes que se ponen en juego

En 1^{er} año/grado, para lograr que los chicos deseen aprender a leer y efectivamente lo hagan, es imprescindible que participen en distintas y frecuentes situaciones de lectura. El embeleso que produce escuchar la voz del maestro o la maestra leyendo un relato atrapante, o la de algún adulto o compañero de un año más avanzado que se acerca a leerles algún cuento o poesía que ha elegido especialmente para ese encuentro, despierta el deseo de aprender a leer y le da sentido al esfuerzo para lograrlo. También son fundamentales los momentos en los que se ofrece a los chicos la posibilidad de curiosear entre los libros y de manipularlos junto con otros materiales de lectura en la biblioteca del aula, de la escuela o del barrio. O cuando se les da la oportunidad de deslumbrarse con las imágenes y de pedir que alguien los ayude a develar qué dicen las palabras escritas, es decir, que los inicie en el aprendizaje de la lectura. Michele Petit (2001)¹ lo dice magistralmente:

Para mí es importante que los niños, y también los adultos, tengan acceso a los libros pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto, al pensamiento.

Matisse, cuyos viajes fertilizaron tanto la pintura, decía que “la ensoñación de un hombre que ha viajado tiene una riqueza diferente a la del que nunca ha viajado”. Yo creo que la ensoñación de un hombre,

¹ Todas las obras mencionadas a lo largo del Eje pueden encontrarse en la Bibliografía al final de este Cuaderno.

de una mujer o de un niño que han leído posee también una riqueza diferente a la de aquel o aquella que nunca lo han hecho; la ensoñación, y en consecuencia la actividad psíquica, el pensamiento, la creatividad. Las palabras adquieren otras resonancias, despiertan otras asociaciones, otras emociones, otros pensamientos.

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

Cuando el maestro y otros adultos logran transmitir esas convicciones, gustos y pasiones, cobra sentido para los niños realizar el esfuerzo de aprender a leer. Para lograr esta apropiación, se han priorizado para este 1^{er} año/grado tres cuestiones centrales que se juegan en el aprendizaje de la lectura.

En primer lugar, la frecuentación y exploración de materiales escritos. Actualmente, se sabe que el aprendizaje de la lectura no solo se relaciona con el aprendizaje de una técnica, sino que el conocimiento de los materiales escritos es central en la medida en que da sentido a la tarea de aprender a leer.

En segundo término, en 1^{er} año/grado es fundamental que los niños comprendan y disfruten la lectura de distintos textos literarios y no literarios, en situaciones en las que el docente (y otros adultos) les lean en voz alta. Esta práctica de escucha de lecturas sienta las bases del deseo de aprender a leer, colabora con la comprensión de las características diferenciales de la oralidad y la escritura, y permite que los niños accedan a textos interesantes y complejos que podrán leer de manera autónoma más adelante.

Finalmente, dado que se trata del 1^{er} año/grado, el último núcleo de aprendizajes se centra en la lectura de palabras y oraciones que conforman textos; esto supone, a su vez, una serie de conocimientos relativos al sistema alfabético.

Antes del ingreso a la EGB/Nivel Primario, los chicos y las chicas de los más diversos contextos culturales han tenido alguna forma de contacto con la cultura escrita, de diferentes modos y con distintos alcances. Muchos saben que lo que está escrito es lenguaje y seguramente han incorporado algunos gestos lectores: simulan que leen y siguen con el dedo el movimiento de la vista sobre el texto escrito, advierten la relación entre las imágenes y las palabras o inventan historias a partir de las ilustraciones. Otros conocen las siluetas de distintas palabras

y unos pocos ya saben leer. Más allá de los diferentes conocimientos previos sobre el lenguaje escrito, todos los chicos llegan a la escuela pedagógicamente predisuestos a incorporar un objeto de conocimiento tan valorado socialmente como es la lectura. Sobre esa predisposición deberá trabajar la escuela, como afirma Tolchinsky Landsmann (1993) en *Aprendizaje del lenguaje escrito*:

Al comienzo de la escolaridad, el profesor cuenta con una predisposición pedagógica, un objeto de conocimiento socialmente valorado y representaciones que el niño ha construido como resultado

*de su activa interacción con ese objeto. Pero [...], eso es **solo** el punto de partida; sobre estas bases deberá comenzar el largo proceso de transformación del conocimiento.*

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 del 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.

Las propuestas que siguen se relacionan con actividades que propician la frecuentación y exploración de materiales escritos, la lectura de narraciones por parte del docente y la lectura de palabras y de oraciones que conforman textos.

El encuentro con los libros

Uno de los núcleos de aprendizajes que se ha priorizado es la frecuentación y exploración de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). En una escuela en la que se privilegia la enseñanza de la lectura, es necesario que los alumnos estén en contacto con los libros, que usen la biblioteca y, si existen, que vayan a otras bibliotecas de la comunidad.

La libre exploración permite a los chicos tener una relación con variados materiales de lectura similar a la que tiene cualquier lector que, entre otras cosas, elige lo que va a leer, hojea, saltea páginas, cambia de libro, relee, escucha y da recomendaciones al respecto. Es por eso que tocar libros, mirar sus



ilustraciones, intentar lecturas y compartir materiales de la biblioteca son requisitos para la formación de los pequeños lectores. Porque son situaciones que promueven, desde el comienzo de la escolaridad, hábitos de lectura y modelos de comportamiento lector, desarrollando el interés de chicos y chicas por el conocimiento y el gusto por la literatura. La forma (el modo y la frecuencia) en que se desarrolle su encuentro con los libros será clave para que deseen cuidarlos y conservarlos, como lo hacen con cualquier otro objeto al que dan valor. No es esperable que cuiden lo que no conocen, lo que no poseen, lo que para ellos no vale la pena.

A continuación, se presenta una serie de actividades y situaciones que tienen como propósito favorecer la frecuentación y exploración de materiales escritos.

Un montón de libros para explorar

Sobre una o varias mesas, se disponen diversos materiales escritos, por ejemplo, libros de cuentos, enciclopedias, manuales escolares, diarios, libros de cocina, libros de poesía, guías telefónicas... El maestro o la maestra alienta a los chicos a explorarlos libremente. Estos los hojean, miran las ilustraciones, dan a conocer sus preferencias, hacen comentarios, formulan preguntas o se apartan a un rincón para disfrutar, en soledad, de lo que han elegido.

Es probable que las primeras veces que los chicos participen de esta situación tomen cada libro por muy poco tiempo. También puede ocurrir que algunos no hagan nada, que otros se peleen por algún libro o incluso que haya corridas alrededor de las mesas y que algún chico quiera conservar un libro para sí ante el reclamo de otros que también lo quieren pispear... Esto sucede porque se trata de una actividad excitante y los chicos no saben bien qué hacer. Algunos quieren ver todo a la vez. Otros, por el contrario, se paralizan. Si las propuestas de

exploración libre se reiteran, el maestro va descubriendo maneras de intervenir que favorecerán un cierto orden en la tarea. Poco a poco, los chicos comprenderán que lo que no vean un día, podrán verlo la vez siguiente. De todos modos, cabe señalar que es esperable, e incluso bienvenido, cierto bullicio en estas situaciones.

Paulatinamente, el docente va introduciendo propósitos diferentes para la exploración. Puede ser elegir un libro para llevarlo en préstamo a casa, para que el maestro lo lea en voz alta, para buscar algo puntual.

Una opción es que la exploración tenga como propósito acordar el modo en que pueden agruparse los libros, las revistas y demás materiales. El docente los dispone sobre las mesas y luego invita a los chicos (que pueden organizarse en pequeños grupos de discusión) a que los ordenen de alguna manera y que, a su modo, expliciten las pistas que siguieron para hacerlo. En otras palabras, se les pide a los chicos que decidan cuáles de los materiales “van juntos”.

Es importante advertir que la finalidad no es, en ningún caso, establecer clasificaciones rigurosas ni cerradas. Si se propone esta exploración es porque posibilita que los alumnos distingan con algún criterio una rica variedad de materiales escritos siguiendo pistas textuales y paratextuales. Esta actividad puede ser el punto de partida para ordenar la biblioteca del aula. Claro está que los criterios para agrupar el material se pueden seguir discutiendo a lo largo del año, a medida que las experiencias lectoras se vayan enriqueciendo y que otros materiales ingresen a la “batería” inicial.



Uno entre el montón

Para continuar y desarrollar esa exploración, el docente puede elegir un texto de una de las mesas para leerlo en voz alta. En ocasiones, vale la pena que cuente por qué lo eligió: porque le resultó curioso, porque le recuerda un momento de su infancia, porque quiere saber qué opinan los chicos. Luego, da pie para que se inicie una conversación sobre lo leído. Se recibirán con atención y se alentarán las asociaciones, comentarios, preguntas y apreciaciones de los chicos que surjan después de la lectura.

Otra opción es que los niños elijan lo que el maestro les va a leer. En algunas oportunidades, estos pedidos no necesitan ser justificados. En otras, el docente les solicita a los alumnos que expliquen por qué eligieron ese texto, que aventuren algunas anticipaciones sobre su contenido, que lo asocien con otros libros y, también, que manifiesten sus preferencias. Del mismo modo que en la propuesta anterior, el maestro lee en voz alta y luego abre un espacio para conversar sobre lo leído.

Es frecuente que los chicos quieran oír el mismo cuento reiteradas veces y que, sin perder ningún detalle, conserven algunas partes del texto en su memoria. Al comprender la estabilidad de la escritura, advierten que, encerradas entre las tapas de los libros, las historias permanecen exactamente iguales a sí mismas y que es posible encontrarse con ellas una y otra vez, para disfrutar con la repetición.

Una idea para cerrar estas dos últimas propuestas es que los alumnos, con la ayuda del docente, registren en tarjetas el título del libro que eligieron, el nombre del personaje que más les gustó, o que hagan un dibujo relacionado con lo leído, o escriban una recomendación para que otros lo lean... o no lo lean. Así, a lo largo del año se irá conformando en el aula un espacio que albergue el conjunto de tarjetas, cartelitos y dibujos, como una suerte de memoria de las lecturas compartidas.

Escuchar lecturas

El aula es un buen lugar para escuchar historias leídas. Por ello, se ha priorizado para este año la participación habitual y sistemática en situaciones en las que el docente lee textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos; y poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) y no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros).

Cuando el docente o el adulto mediador “hace hablar” al texto, invita a los chicos a internarse en mundos en los que se juegan otras lógicas, a satisfacer curiosidades, a saber más acerca de los contenidos y de las formas que adoptan los discursos escritos. Les enseña que existe una relación entre las palabras

escritas y la historia que escuchan. También que hay diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Las primeras experiencias de lectura vienen siempre de la mano de un lector que lee para los que aún no pueden hacerlo por sí mismos. En el siguiente fragmento de su libro *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel (1998: 136) recupera sus memorias de lector al respecto.

A veces su voz hacía que me durmiera; otras, por el contrario, la emoción me enardecía, y le suplicaba que se apresurase, con el fin de averiguar, más deprisa de lo que el autor habría querido, qué sucedía en el cuento. Pero la mayor parte del tiempo me

limitaba a dejarme llevar por las palabras, y sentía, de una manera corporal, que estaba de verdad viajando a algún lugar maravillosamente remoto, a un sitio que apenas me atrevía a vislumbrar en la última página del libro, todavía secreta.

A continuación, se enumera una serie de propuestas para orientar la sencilla y mágica tarea del adulto que lee en voz alta para otros. En el siguiente recorrido se ha priorizado el trabajo con textos literarios. Sin embargo, las propuestas pueden ser extendidas al trabajo con textos no ficcionales y a otros campos del conocimiento. El maestro, como “animador” de esos encuentros con la lectura, pondrá en juego su creatividad, su modo particular de divertirse con las propuestas, de hacerlas suyas y otorgarles singularidad. En fin, se trata de un maestro atento a evitar que los momentos de leer se mecanicen y se conviertan en estereotipos que vacíen de sentido la actividad.



El rito inicial

Todo rito conlleva la repetición. En este caso, nos referimos a la reiteración de un modo especial de crear el clima para el momento de la lectura. Cada docente tiene su propio rito y recurre a distintas acciones. Puede ser el hecho de crear en el aula una disposición espacial particular, con el lector y los oyentes sentados en ronda. O la colocación de un cartel en la puerta del aula que diga, por ejemplo, "No interrumpir. Estamos leyendo un cuento". O el uso reiterado de fórmulas para anunciar la lectura. Algunos maestros incluyen algún elemento físico para estimular la curiosidad y marcar el momento: se ponen un sombrero; sacan el libro de una caja grande o de una valija gastada o adornada de alguna manera, entre tantas otras posibilidades.

Leer es también hablar acerca de los libros

Aprender a leer es también aprender a hablar sobre los libros: opinar, aceptar o rechazar las opiniones de los demás, recomendar y aceptar recomendaciones, realizar asociaciones con otras cosas que se han vivido, leído, escuchado. El docente es quien muestra a los chicos que es posible hablar y opinar acerca de los libros. Para eso, por ejemplo, antes o después de leer un texto, puede contar por qué lo eligió.

Las razones pueden ser, obviamente, múltiples, y dependerán de cada docente. Pero siempre servirán para mostrar que es posible opinar y hablar sobre los libros, que se establece con ellos una relación que se extiende más allá del momento mismo de la lectura y de la escucha. Algunas de las razones por las que frecuentemente muchos docentes eligen un texto son:

- porque se relaciona con otros cuentos o textos que ya se han leído en el curso;
- porque alguno de los personajes es especialmente interesante o permite realizar asociaciones y establecer relaciones, de similitud o de oposición, con otros personajes o con personas y situaciones típicas, conocidas o atractivas;
- porque tienen una relación afectiva particular con él y quieren compartirla con los chicos;
- porque el texto contiene juegos de palabras y un trabajo con el lenguaje mismo que el docente disfruta o que le interesa para llamar la atención de los chicos sobre el lenguaje en sí.

Sean cuales fueren las razones, el hecho de que el docente exprese sus opiniones y sus preferencias sobre un texto funciona como una señal de que los libros tienen que ver con nuestra afectividad y nuestros conocimientos, y constituye un aliciente para que los chicos realicen y expresen sus propias asociaciones, opiniones y comentarios acerca de lo leído.

Los alrededores del texto

Antes de comenzar con la lectura, es interesante que los chicos puedan explorar algunos elementos formales del libro: la tapa, la contratapa, las ilustraciones. A partir de esa exploración inicial, el docente puede pedirles que anticipen ideas acerca del contenido de ese texto. Esta anticipación comienza a construir un sentido al permitir elaborar algunas representaciones acerca del contenido del texto. Al finalizar la lectura, puede resultar muy divertido contrastar las hipótesis iniciales de los chicos con lo que realmente el texto dice. No se trata de “felicitar” a los que más “acertaron”, sino también a aquellos que inventaron algo completamente distinto, cuyo sentido pueden “defender”. Al recoger las anticipaciones, algunas veces, una buena opción es que el maestro vaya escribiendo, en el pizarrón o en un papel afiche, lo que los niños van diciendo para volver una y otra vez a estas notas durante o después de la lectura.

El maestro es quien decide con qué textos y cuándo vale la pena “jugar a las anticipaciones”. Esta actividad cobra sentido, por ejemplo, cuando el texto elegido presenta pistas interesantes que desafían la inteligencia de los chicos para formular ricas hipótesis, porque acicatean su curiosidad, los inducen a aplicar alguna lógica o a defender lo que inventan. Como en todos los casos, se trata de evitar la aplicación de la misma rutina sin preguntarse previamente cuál es la riqueza que, en cada caso, tiene la actividad.

La anticipación y la exploración pueden iniciarse partiendo de distintos elementos y utilizando diferentes recursos. A continuación, se mencionan algunos.

El texto de la contratapa, además de anticiparnos algunos elementos de un texto, intenta captar al lector. Leerlo con voz pausada e intrigante puede generar entusiasmo y curiosidad por la historia.

Cabe señalar que la contratapa de la mayoría de los libros para niños pequeños tiene por destinatario al adulto. Somos los adultos los que compramos los libros, y las contratapas cumplen, entre otras, funciones publicitarias. Por eso, en muchos casos, su lectura puede resultar poco atractiva. Sin embargo, a veces, la lectura de la contratapa provoca entusiasmo por zambullirse en el libro. Un buen ejemplo es el de *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (Munari y Agostinelli, 1998), que expande el título pero no narra la historia:

Una vez, el lobo se comió a Caperucita Roja, pero en otra ocasión se quedó con las ganas, igual que el lobo negro de Caperucita Verde, el lobo que persigue en su coche a Caperucita

Amarilla y el lobo marino de Caperucita Azul, que nada consiguen con esas niñas espabiladas que cuentan con tan buenos amigos. Y el lobo de Caperucita Blanca, como tiene tantas dificultades...

Otra posibilidad es que el docente muestre una imagen o varias y haga preguntas sobre los personajes o las situaciones a las que hacen referencia. Por ejemplo, los libros *Yaci y su muñeca* (Zendrera, 1999) y *Willy el tímido* (Brown, 1995) presentan ilustraciones atractivas y sugerentes. Las imágenes de *Ronquidos* (Kasza, 2002) instauran un correlato claro respecto de las distintas situaciones que se relatan. El ya mencionado *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* –una serie de cinco cuentos protagonizados por distintas Caperucitas de colores– presenta ilustraciones en las que predomina el color mencionado en el título en cada historia, y que pueden resultar un estímulo interesante para ver de qué se trata cada cuento.

Otra opción que puede generar anticipaciones es que el docente lea el título de un texto y les cuente a los chicos datos sobre el autor: dónde nació, en qué época y dónde vive o vivió, de qué trataban otras historias que escribió. Por ejemplo, si se leyera el cuento *Las pulgas no vuelan* de Gustavo Roldán (2000a), sería posible leerles antes a los chicos el siguiente texto autobiográfico del propio Roldán (2000b):

Me crié en el monte chaqueño, en Fortín Lavalle, cerca de Bermejo, cuando la tierra era plana, la luna se posaba en la copa de los árboles y los cuentos solo existían alrededor del fogón del asado o en las ruedas del mate.

Después se inventaron los libros. O tal vez antes, pero yo no lo sabía. Solamente sabía muchos cuentos, de esos que después me enteré que se llamaban populares, que iban pasando de boca en boca y de oreja en oreja. Cuentos del zorro, del tigre, del quirquincho, de Pedro Urdemales, de pícaros y mentirosos, del lobizón y de la luz mala. Claro que esos cuentos nunca eran del todo cuentos; habían sucedido por ahí nomás, en medio del monte, y eran cosas que nadie ponía en duda. Yo tampoco.

Cuando menos lo esperaba me llegó la hora de ir a la escuela y nos fuimos al pueblo. En los pueblos el tiempo pasa lleno de ocupaciones importantes: se está rodeado de amigos para jugar a las bolitas, remontar barriletes, hacer bailar trompos, jugar a la pelota, andar en bicicleta. Todo eso mientras se van secando las bolitas de barro para la honda. ¿Para la honda? Sí, para la honda. Después el mundo se va agrandando cuando uno conoce los parques de diversiones, el cine y el circo, cosas que el monte suele no tener. Y un día uno pasa por la librería Molina, en Sáenz Peña, y encuentra que hay estantes infinitos llenos de libros, no de esos de aprender a leer, sino de cuentos y más cuentos y más cuentos. Y si don Molina lo deja a uno hurgar

los estantes, sacar y poner, leer solapas y contratapas, ojear y hojear, sentado en el suelo tras el mostrador, uno comienza a descubrir que por ahí está escondido un mundo más grande y más lleno de maravillas de lo que nadie podía imaginar. No era todo tan fácil, había cada cosa aburrida que ni te cuento. Pero con un poco de suerte y bastante de paciencia aparecían aventuras increíbles, selvas llenas de animales salvajes y mares llenos de piratas, de los buenos y de los malos, con los que navegué corriendo mil peligros. Por suerte, con Simbad o con

Sandokán siempre logramos salvarnos y triunfar. Nosotros estábamos del lado de los buenos. Gracias, don Molina. [...]
Creo que los chicos entienden todo y quieren saber de todo. Desconfiar de su capacidad es desconfiar de la inteligencia, de la sensibilidad del otro. Y desconfiar de la capacidad de la palabra es, en última instancia, desconfiar de nosotros mismos. Podemos desconfiar de nosotros mismos pero, si jugamos en serio, las palabras siempre van a alcanzar. Sobre todo lo que hay detrás de las palabras.[...]²

Algunos libros tienen dedicatorias que despiertan la imaginación o prólogos para “antes de zambullirse en la lectura”. En ciertos casos, vale la pena leerlos, antes o después de abordar el texto. Por ejemplo, la dedicatoria de *Cuentos con brujas*, de Graciela Cabal (1991), “A mis amigas del alma, que son un poquitito brujas”, invita a pensar qué quiso decir la autora al calificar a sus amigas como “brujas”. El prólogo de *Cuentos por teléfono* (Rodari, 2000), que ficcionaliza el pacto de lectura, también es estimulante y da ganas de seguir leyendo:

Érase una vez...
... el señor Bianchi, de Varese.
Su profesión de viajante de comercio le obligaba a viajar durante seis días a la semana, recorriendo toda Italia, al Este, al Oeste, al Sur, al Norte y al centro, vendiendo productos medicinales.



² Se recomienda consultar la página web de *Imaginaria*, que es: <http://www.imaginaria.com.ar>. Se trata de una excelente revista virtual quincenal sobre literatura infantil.

El sábado regresaba a su casa y el lunes por la mañana volvía a partir.

Pero antes de marcharse, su hija le recordaba:

–Ya sabes papá: un cuento cada noche.

Porque aquella niña no podía dormirse sin que le contaran un cuento, y su mamá le había explicado ya todos los que sabía, incluso tres veces. Y así, cada noche, estuviera donde estuviese, el señor Bianchi telefoneaba a Varese a las nueve en punto y le contaba un cuento a su hija. Este libro es, pues, precisamente el de los cuentos del señor Bianchi. Veréis que todos son un poquito cortos: claro, el señor Bianchi tenía que pagar las llamadas de su bolsillo y por eso no podía hacer llamadas muy largas. Sólo alguna vez, cuando había realizado un buen negocio, se permitía unos minutos de más. Me han dicho que cuando el señor Bianchi telefoneaba a Varese, las señoritas de la telefónica suspendían todas las llamadas para escuchar sus cuentos. ¡Claro! Algunos son tan bonitos...

El docente lee

En la lectura en voz alta, el docente pone en juego toda su experiencia como narrador oral: en el modo en que abre y cierra el relato, en el cambio de los tonos de voz según las situaciones, en cómo logra crear suspenso, en el modo particular de expresar cuánto le divierten, le enardecen, le asustan o le enternecen algunas escenas.

Generalmente, los chicos escuchan el relato sin interrumpir la lectura, lo que no implica que en ocasiones sí lo hagan, ya sea para formular preguntas, expresar valoraciones o hacer algún comentario. Sus intervenciones son bienvenidas.

En forma habitual, la lectura en voz alta se realiza de cabo a rabo. Sin embargo, algunas veces, y luego de haberlo planificado previamente, el docente puede decidir leer un cuento por partes. Interrumpirá la lectura en algún momento especial para saber, por ejemplo, qué piensan los chicos sobre el comportamiento de algún personaje, o para aclarar el significado de alguna palabra "difícil", orientándolos para que deduzcan su significado. También puede detenerse para expresar admiración por la belleza de una frase o para anunciar que va a releer alguna parte en especial. Sin embargo, se recomienda limitar este tipo de intervenciones: demasiadas detenciones pueden resultar irritantes para los chicos... y con justa razón.

¿Y después?

¿Qué hacer una vez finalizada la lectura? Hay varias posibilidades. Lo más importante, como ya se ha dicho, es no plantear siempre la misma propuesta. Cada texto exige pensar un momento posterior diferente, incluso, en algunas oportunidades, la lectura puede finalizar con la sencilla satisfacción de haber compartido un cuento.

Sin embargo, los cuentos leídos pueden ser retomados en otro momento para trabajar sobre distintos aspectos. No es necesario ni siempre conveniente que estas actividades se realicen inmediatamente después de la lectura. Es bastante conocida la formulación de los chicos (sobre todo de los más grandes) acerca de que no les gusta leer porque después siempre hay que hacer algo.

A continuación se enumeran algunas ideas para el momento posterior a la lectura de un cuento.

- Abrir un espacio para conversar sobre lo leído. A veces, basta con hacer un breve silencio y estimular a los chicos con la mirada y los gestos para lograr que hagan comentarios. Otras veces, es necesario que el docente formule abiertamente preguntas, tales como: “¿Qué les pareció? ¿Por qué?”, para llevarlos a conversar sobre el contenido del cuento o para incentivarlos a que expresen sus propias impresiones, asociaciones, recuerdos surgidos o ideas. También, como en otras propuestas, el maestro puede comentar sus impresiones; releer partes que le resultaron bellas, interesantes, curiosas o difíciles; referir las asociaciones que estableció con otros cuentos, personajes, textos, películas, series de televisión o hechos reales conocidos.

Conversar sobre lo leído es construir un espacio gozoso de encuentro con los otros. En estas charlas, los chicos aprenden a compartir sus emociones, a enriquecer sus interpretaciones con la lectura del maestro y la de sus compañeros. Por otra parte, esta conversación le resulta fundamental al docente para conocerlos, para animar a los “más callados” a tomar la palabra, para reconocer los distintos tipos de experiencias previas en relación con el lenguaje escrito con que cada uno ha llegado a la escuela.

- Renarrar el cuento en forma oral.³

³ Para ver cómo se organiza una renarración oral, véanse las sugerencias planteadas en el Eje “Comprensión y producción oral” en este mismo *Cuaderno*.



Cortés de editorial Alfaguara

Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge), de Luis María Pescetti e ilustraciones de O'Kif, Buenos Aires, Alfaguara, 1996.

- Retomar las anticipaciones sobre el contenido del cuento. La idea es volver al título, a las ilustraciones y a los datos aportados por el maestro y tratar, como ya se dijo, de que los chicos “expliquen” qué pistas los llevaron a plantear sus diversas anticipaciones.
- Dramatizar alguna secuencia del cuento. El docente puede seleccionar una que incluya diálogos, o solicitarles a los chicos que lo hagan. Ellos asumirán la voz de los personajes. Para eso, tendrán que aprender a decir sus parlamentos con la entonación adecuada, y preparar el vestuario y la escenografía (que no necesitan

ser muy complicados: una máscara o un detalle relevante como un sombrero, una vincha, pintarse barba o hacerse un lunar son suficientes). Además, pueden ensayar posturas, utilizar tonos de voz y asumir ritmos al hablar o al moverse. Es conveniente practicar las veces que sea necesario antes de representar la secuencia.

- Hacer circular el libro entre los chicos. Esta actividad después de la lectura implica invitarlos a releer. La relectura admite múltiples estrategias. Algunos chicos intentan leer (o leen) convencionalmente. Otros se sumergen en la lectura de una palabra o una oración llamativas. También hay quienes recorren las páginas, contándose para sí nuevamente la historia que escucharon. Entregar el libro para que lo puedan ver más de cerca, en un acto íntimo y solitario o en pequeños grupos, suele ser el punto de partida para que más de uno lo solicite en préstamo y lo lleve a su casa, y también para que en los momentos de lectura libre en el aula quiera leerlo una y otra vez.

Un libro nos lleva a otro

A partir de un relato literario pueden surgir muchísimas preguntas que son el punto de partida para leer otros textos, literarios o no literarios.

Ya desde 1^{er} año/grado se pueden realizar itinerarios de lectura organizados alrededor de algún criterio: leer varios cuentos del mismo autor o leer cuentos que giren alrededor del mismo tema o del mismo personaje, por ejemplo, los piratas, las brujas, las hadas, los ogros... Según afirma María Elena Cuter en su artículo "La enseñanza de la lectura y la escritura" (1999): "La posibilidad de trabajar con una serie de cuentos (y también de poemas) que toman al mismo personaje, no solo provoca espontáneamente asociaciones entre las distintas obras, los personajes, los lugares, los argumentos, sino que también evoca otros géneros y un vocabulario particular". Esos otros géneros y ese vocabulario, entonces, ingresan al universo de saberes de los chicos y las chicas.

Por ejemplo, al leer historias sobre brujas aparecerán palabras (con sus conceptos correspondientes) referidas a sus acciones (hechizos, pociones, sortilegios, maleficios), compañías habituales (lechuzas, gatos, sapos, arañas, víboras), elementos que usan (escobas mágicas, libros oscuros, calderos), vestimentas (sombrosos con punta, sombrosos alados, vestidos tenebrosos) y una enorme cantidad de adjetivos (oscuro, lúgubre, maligno, maléfico, terrible, temible).

En el caso de los animales, también aparecerán palabras referidas a su comportamiento (manso, temible, salvaje, dócil), las partes del cuerpo, la especie a que pertenecen, etcétera.

En relación con otros textos asociados, está de más decir que las brujas nos convocan a escribir y leer palabras mágicas, pociones, recetas exóticas, procedimientos para realizar hechizos. Los piratas nos llevan a tesoros, mapas, men-

sajes cifrados, memorias de viaje, diarios de navegación. Los cuentos de animales pueden tener múltiples asociaciones con otros géneros (dada la gran diversidad de estos cuentos: con animales humanizados, leyendas, fábulas, relatos de pícaros, además de tantos otros), entre los que podemos mencionar algunos más específicos de las Ciencias Naturales, como las notas de enciclopedias y las fichas técnicas.

Los siguientes son ejemplos de itinerarios de lectura alrededor de personajes literarios para 1^{er} año/grado de la EGB.

De escobas voladoras y sombreros alados

A partir de distintos cuentos o novelas sobre estos temibles o cómicos personajes, se pueden plantear múltiples situaciones de lectura de otros cuentos, novelas o poesías. Además, es posible leer, escribir o simplemente inventar entre todos otro tipo de textos:⁴ recetas de pócimas, palabras mágicas, descripciones de vestimentas o casas “brujeriles”. Leer textos sobre estos personajes permite, también, conversaciones para comparar las formas de ser de las distintas brujas sobre las que se ha leído: distraídas, soñadoras, nostálgicas, odiosas. También se puede conversar sobre las palabras mágicas (o no) que utilizan, sobre los finales y los comienzos, y sobre un sinfín de otras cosas.

Hay muchísimos libros y textos sobre brujas. En la Bibliografía aparecen los datos completos de los que mencionamos a continuación: “Raspachunda y Malos-Pelos” (Álvarez, 1994); *Manual de la bruja* (Bird, 1985); *Cuentos con brujas* (Cabal, 1991); *Niños, las brujas no existen* (Falconi, 1991); *La bruja hermosa* (Goytisoló, 1992); *La bruja Mon* (Mateos, 1984); *Siete casas, siete brujas y un huevo* (Sánchez, 1998); *La bruja Berta en invierno* y *La bruja Berta al volante* (Thomas, 2000a y 2000b).

Además, los cuentos clásicos tradicionales presentan una enorme cantidad de ellas. Y las brujas nos llevan a las hadas, a los duendes y, por qué, no a los superhéroes y a tantos otros seres con poderes especiales.

El poema “Pobre vieja”, del escritor cordobés Jorge Elías Luján (2000), presenta una bruja poco convencional, que puede contrastarse con las imágenes de estos personajes en los cuentos tradicionales y ser el punto de partida para inventar una historia entre todos.

⁴ Para ver cómo organizar situaciones de escritura compartida, consultar el Eje “Escritura” en este mismo Cuaderno. Allí se encuentra una propuesta relativa a este itinerario de lectura.

*Pobre vieja
no paraba
con su escoba
desgastada.*

*Pobre bruja
no volaba
con su escoba
desdentada.*

*Pobre escoba
no servía
ni a la vieja
ni a la bruja.*

©Jorge Luján



De patas, garras, hocicos y plumas

Los cuentos de animales tienen una larga tradición en la literatura. Desde las fábulas hasta los cuentos clásicos (como “El gato con botas” o “El Patito feo”), pasando por los relatos populares argentinos y latinoamericanos de zorros astutos, conejos inquietos, yaguaretés salvajes y monos pícaros. No menos tradicionales son los cuentos y las novelas de autor en los que se crean y recrean animales más o menos humanizados, para llegar a esos animales fantásticos, mezclas disparatadas de distintos seres, que retoman de alguna manera la tradición de los centauros y las sirenas.

Los animales fascinan a los niños. Frente a la pregunta de por qué eso sucede, Marc Soriano responde de varias maneras: a los niños les interesan los animales dado que los adultos se interesan por esos seres; porque las historias de animales les permiten acercarse a temas complejos (la vida y la muerte, el hambre, la soledad, la sexualidad, el carácter “civilizado” o “salvaje” de nuestras reacciones y emociones) quitándoles dramatismo gracias a un mecanismo de distanciamiento; y también porque se identifican con estas criaturas con mucha facilidad. Sin embargo, es necesario tener ciertas precauciones en la selección de textos: “Al constatar empíricamente que los niños se interesan por los animales, autores, dibujantes y editores suelen utilizarlos al máximo como personajes [...]. Este género corre gran riesgo de caer en la mediocridad” (Soriano, 1999:102).

Los itinerarios de lectura de cuentos y poemas sobre animales son innumerables. Por ejemplo, se puede armar una selección de cuentos que giren alrede-

dor de uno de ellos: gatos, perros, elefantes, hormigas, monos, zorros y conejos parecen ser los favoritos al echar una rápida mirada a la literatura infantil. También es posible trabajar con seres que pertenecen a la zoología fantástica o rastrear conjuntos de textos en los que distintos animales encarnen un personaje tipificado: el pícaro, el engañador engañado, el forzudo que pierde frente al débil, etc. Finalmente, también es interesante la posibilidad de armar itinerarios con textos de géneros específicos, como leyendas, coplas o fábulas.

Al igual que en el caso de las brujas, la lista de textos relacionados con animales es interminable. Los datos completos de los sugeridos a continuación se encuentran en la Bibliografía: *El cisne rojo* (Ferro, 2000); *Animalario universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial* (Murugarren y Sáez Catán, 2003); “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y la princesa Monilda” (Walsh, 1966); *Nabuco, etc.* (Wolf, 1998); *La leyenda de la ballena* (Wolf y Prada, 2002); *La leyenda del picaflor* (Schujer y Prada, 2004).

A continuación, se sugiere, a modo de ejemplo, un itinerario posible.

A partir de “El príncipe sapo”, de los hermanos Grimm, pueden encadenarse muchas otras lecturas de cuentos o textos poéticos que tengan como protagonistas a estos mismos animales.⁵

Para este itinerario, primero pueden indagarse las representaciones de los chicos acerca de estos animales que, la mayoría de las veces, provocan desagrado.⁶ También se puede investigar acerca de las diferencias y similitudes entre sapos y ranas. Es posible que algunos chicos ya conozcan la escena de la transformación del sapo en príncipe, o al revés (quizás a través de los dibujos animados de la televisión). Eso puede ayudar a trabajar sobre las actitudes y las emociones de los personajes, que son especialmente claras en el cuento.

Luego, puede comenzarse el recorrido. Leer cuentos, conversar sobre ellos, comparar los distintos sapos que aparecen y ver si tienen o no algo en común. Escuchar la lectura, el recitado o el canto de poemas, coplas o canciones tradicionales también resulta interesante: los chicos pueden aprenderlas jugando, cantarlas, dramatizarlas. A continuación, citamos algunas opciones en este sentido.

Uno de los *limericks* de María Elena Walsh (1964) que aparecen en *Zoo Loco* se refiere a un sapo y una rana:

⁵ Se recomiendan: *Cuentos del sapo* (Montes, 1989a); *El sapo más lindo del mundo* (Mariño, 1986); *Sapo en Buenos Aires* y *El carnaval de los sapos* (Roldán, 1993 y 1986), y *Los secretos del abuelo sapo* (Kasza, 1997).

⁶ En el ya citado recurso *Trengania, (docentes)* se encuentran dos propuestas de trabajo a propósito de este itinerario (“Animales extraños”, págs. 38 y 39) en las que se interrelacionan los Ejes “Lectura”, “Escritura” y “Comprensión y producción oral”.

*Cuando la Rana no se queda quieta
el Sapo enojadísimo la reta.
La Rana está llorando
porque no sabe cuándo
la dejará pasear en bicicleta.*

Zoo loco ©A1964 María Elena Walsh ©2000 Alfaguara.Δ

“Estaba la rana” es una canción tradicional:

*Estaba la rana
nadando debajo del agua.
Cuando la rana se puso a cantar
vino la mosca y la hizo callar.
La mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua.*

*Cuando la araña se puso a cantar
vino el ratón y la hizo callar.
El ratón a la araña,
la araña a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua.*

*Cuando la mosca
se puso a cantar
vino la araña y la hizo callar.
La araña a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua.*

*Cuando el ratón se puso a cantar,
vino el gato y lo hizo callar.
El gato al ratón,
el ratón a la araña,
la araña a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua.*

*Cuando el gato se puso a cantar,
vino el perro y lo hizo callar.
El perro al gato,
el gato al ratón,
el ratón a la araña,
la araña a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua.*

*Cuando el perro se puso a cantar,
vino el hombre y lo hizo callar.*



También de la tradición oral, rescatamos las siguientes tres “coplas saperas”.

*De las aves que vuelan
me gusta el sapo,
porque es petiso y gordo,
panzón y ñato.*

*A orilla de una laguna
estaba un sapo en cuclilla,
con la navaja en la mano
haciéndose la patilla.*

*Yo vide volar un sapo
por encima de un tunal,
las tunas abrían la boca
al ver al sapo volar.*

En el cuento “Los sueños del sapo” del escritor y titiritero argentino Javier Villafañe (1999), un sapo sueña con distintas posibilidades de ser.

Los moños del sapo

Una tarde un sapo dijo:

–Esta noche voy a soñar que soy árbol.

Y dando saltos, llegó a la puerta de su cueva. Era feliz; iba a ser árbol esa noche.

Todavía andaba el sol girando en la rueda del molino. Estuvo un largo rato mirando el cielo. Después, bajó a la cueva; cerró los ojos, y se quedó dormido.

Esa noche el sapo soñó que era árbol.

A la mañana siguiente contó su sueño. Más de cien sapos lo escuchaban.

–Anoche fui árbol –dijo–. Un álamo. Estaba cerca de unos paraísos. Tenía nidos. Tenía raíces hondas y muchos brazos como alas; pero no podía volar.

Era un tronco delgado y alto que subía. Creí que caminaba, pero era el otoño llevándome las hojas. Creí que lloraba, pero era la lluvia. Siempre estaba en el mismo sitio, subiendo, con las raíces sedientas y profundas.

No me gustó ser árbol.

El sapo se fue; llegó a la huerta y se quedó descansando debajo de una hoja de acelga.

Esa tarde el sapo dijo:

–Esta noche voy a soñar que soy río.

Al día siguiente contó su sueño. Más de doscientos sapos formaron rueda para oírlo.

–Fui río anoche –dijo–. A ambos lados, lejos, tenía las riberas. No podía escucharme. Iba llevando barcos. Los llevaba y los traía. Eran siempre los mismos pañuelos en el puerto. La misma prisa por partir, la misma prisa por llegar. Descubrí que los barcos llevan a los que se quedan. Descubrí también que el río es agua que está quieta; es la espuma que anda; y que el río está siempre callado, es un largo silencio que busca las orillas, la tierra para descansar. Su música cabe en las manos de un niño; sube y baja por las espirales de un caracol. Fue una lástima. No vi una sola sirena; siempre vi peces; nada más que peces. No me gustó ser río.

Y el sapo se fue. Volvió a la huerta y descansó entre cuatro palitos que señalaban los límites del perejil.

Esa tarde el sapo dijo:

–Esta noche voy a soñar que soy caballo.

Y al día siguiente contó su sueño. Más de trescientos sapos lo escucharon.

Algunos vinieron desde muy lejos para oírlo.

–Fui caballo anoche –dijo–. Un hermoso caballo. Tenía riendas. Iba llevando un hombre que huía. Iba por un camino largo. Crucé un puente, un pantano;



toda la pampa bajo el látigo. Oía latir el corazón del hombre que me castigaba. Bebí en un arroyo. Vi mis ojos de caballo en el agua. Me ataron a un poste. Después vi una estrella grande en el cielo; después el sol; después un pájaro se posó sobre mi lomo. No me gustó ser caballo. Otra noche soñó que era viento. Y al día siguiente, dijo:

-No me gustó ser viento.

Soñó que era una luciérnaga, y dijo al día siguiente:

-No me gustó ser luciérnaga.

Después soñó que era una nube, y dijo:

-No me gustó ser nube.

Una mañana, los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua.

-¿Por qué estás tan contento? -le preguntaron.

Y el sapo contestó:

-Anoche tuve un sueño maravilloso. Soñé que era sapo.

*Javier Villafañe en Cuento con vos. un libro de cuentos sobre tus derechos,
Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1999*

En este cuento, el sapo describe sus sensaciones como árbol, río, caballo. Las otras tres posibilidades solo quedan enunciadas. Una tarea interesante es la de pedirles a los chicos que expandan, a la manera de las tres primeras, lo que percibe, siente, piensa el sapo al ser viento, luciérnaga, nube. También es posible jugar con otras posibilidades que ellos elijan.

Leer la *palabra-mundo*

La lectura de palabras es una práctica habitual de 1^{er} grado/año. Sin embargo, contra las situaciones en las que los niños leen palabras seleccionadas al azar o en función de un orden de aparición de las letras, aquí se propone leerlas en textos cortos o conocidos. ¿Por qué en textos cortos o conocidos? Porque así se recrean de alguna manera las situaciones en que verdaderamente un lector se detiene a leer palabras: en contexto. Además, porque de este modo se reducen sustancialmente las posibilidades de error, lo que impide que los primeros intentos de lectura sean frustrantes.

Estas tareas permiten afirmar los conocimientos incipientes sobre la orientación y la linealidad de la escritura, y sobre la relación entre las marcas gráficas que aparecen en la página con aquello que se dice. Esto es, la correspondencia sonido-letra. Cuando los chicos empiezan a leer, primero siguen pistas exclusivamente visuales, teniendo en cuenta la tipografía y algunas letras que conocen. Así, son capaces de leer los nombres de las marcas que conocen, su propio nombre y otras palabras que han visto en numerosas ocasiones. Cuando descubren el principio alfabético, empiezan a poder leer todas las palabras, porque establecen relaciones entre las letras y los sonidos. Lentamente, recorren la palabra de izquierda a derecha y establecen cuáles son los sonidos que corresponden a las letras que ven, hasta que logran una síntesis, es decir, leen la palabra completa. A medida que van leyendo más y más (y también al escribir más) ya no necesitan ir por partes, sino que son capaces de reconocer las palabras de un golpe de vista, por lo que pueden leer más rápido y mejor.

Al respecto, las rutinas del aula son una oportunidad para que los chicos lean palabras y que esas palabras tengan que ver con el mundo. Al repartir los cuadernos, al releer una y otra vez los carteles, al chequear diariamente la lista de asistencia, están leyendo y aprendiendo muchas cosas sobre la escritura.

La expresión *palabra-mundo* está tomada de la conferencia “La importancia del acto de leer”, de Paulo Freire (2002). Allí, este educador brasileño comparte su autobiografía como lector y habla de sus primeras experiencias de la lectura del mundo, primero, y de la palabra, después.

Como se ha señalado ininidad de veces, a leer se aprende leyendo. Ahora bien, ¿cómo hacer para que los chicos de 1^{er} año/grado verdaderamente lean?

En primer lugar, en las situaciones en las que el maestro les lee, los alumnos también están leyendo. Es decir, están realizando tareas propias de un lec-

tor, como sumergirse en una historia, comentar lo leído o hacerse preguntas. Sin embargo, si pretendemos que logren mayor autonomía, es necesario que participen de otras situaciones en las que puedan asumir mayor cantidad de responsabilidades sobre el acto de leer. Así, este núcleo de aprendizajes se plantea que los niños lean palabras, oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

Lectura compartida de textos

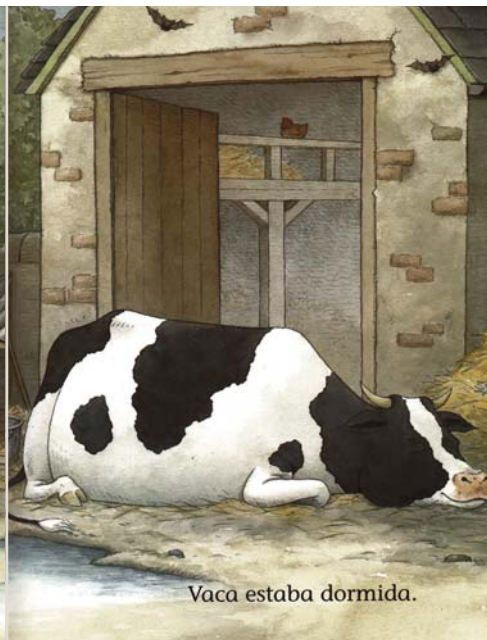
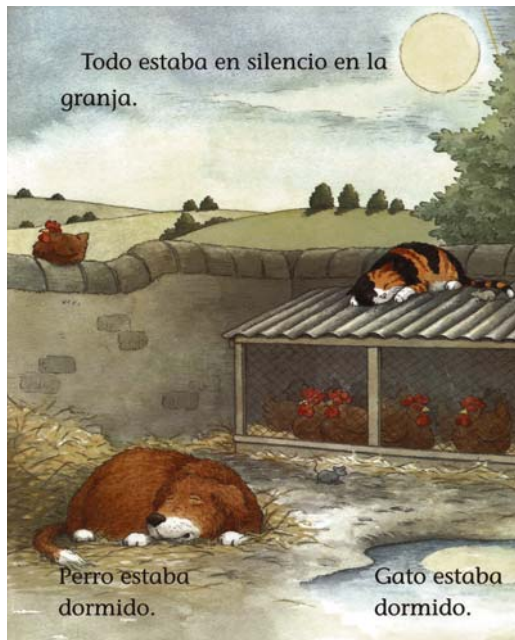
A partir de textos ya leídos, el docente puede proponer una lectura compartida. Las situaciones de lectura compartida son aquellas en las que, si bien el maestro tiene la mayor responsabilidad sobre la tarea de leer, alienta a los alumnos a participar en la lectura de alguna parte (palabra, oración, breve fragmento). En estas situaciones, todos tienen que tener un ejemplar del texto en sus manos o, por lo menos, uno cada dos o tres chicos.

En una primera lectura del texto, el docente comienza a leer en voz alta y les pide a los chicos que sigan su lectura con la vista. Si se trata de textos con estructuras reiteradas, algunos comenzarán a “leer” espontáneamente junto con el maestro ciertas palabras u oraciones a partir del reconocimiento de un índice. Este reconocimiento puede ser que la palabra comience con la letra de su nombre, que la ilustración sea muy “transparente”, que se repitan muchas de las palabras ya leídas o que haya alguna marca tipográfica muy reconocible. Se pueden hacer varias relecturas del texto, en las que el docente puede detenerse como una invitación para que los chicos y las chicas realicen la lectura del final de algunas frases u oraciones.

Los niños suelen interesarse más por leer “ellos solitos” aquellos textos que tienen imágenes que los ayudan a comprender el contenido, los que son breves y los que tienen frases que se repiten y diálogos sencillos de entender. Por eso, es conveniente comenzar por los libros-álbum que tienen estas características.

Los chicos podrán leer mejor y abordar textos cada vez más difíciles a medida que establezcan un vínculo afectivo con el maestro, con sus compañeros y con los libros.

Tomemos como ejemplo el libro *Ronquidos* (Rosen y Langley, 1998), cuyas primeras páginas incluimos.




Todo estaba en silencio, hasta que...

¡ronquido!



y Gato se despertó.




Vaca se despertó.



Oveja se despertó.



Cerdita se despertó y todos los cerditos también.


Rosen y Langley, *Ronquidos*, Bogotá, Norma, 1998


¡ronquido!

Era tan ruidoso que nadie podía dormir, ni Gato, ni Vaca, ni Oveja, ni Cerdita, ni todos los cerditos.

Rosen y Langley, *Ronquidos*, Bogotá, Norma, 1998

Se trata de una sencilla historia con narrador en tercera persona, pero relatada desde la perspectiva de los animales de una granja, que deben sortear una y otra vez un mismo obstáculo: los ronquidos estruendosos de uno de ellos, que no los deja descansar tranquilos. La forma del relato retoma la clásica estructura de intento-fracaso, multiplicada en personajes y acciones. Su lenguaje sintético requiere la lectura del texto en complicidad con las imágenes. Estas características, junto con el tamaño de las letras, lo hacen especialmente interesante para ser trabajado en situaciones de lectura compartida, tan importantes en las primeras etapas de la alfabetización. En el texto se repiten:

- acciones (el dormir y el despertar de los animales);
- estructuras sintácticas idénticas que expresan las acciones de dormir y despertarse (“Perro estaba dormido. Gato estaba dormido”);
- el orden en que aparecen representados cada vez los personajes: perro, gato, vaca, oveja, cerda, cerditos (excepto el perro, que será justamente el origen de un problema, como puede observarse).

Todas estas características facilitan la ubicación de palabras y oraciones completas, dado que permiten múltiples anticipaciones. Veamos el siguiente registro de una lectura de este texto.

Los chicos están sentados de a tres en sus bancos. Cada grupo tiene un ejemplar del libro *Ronquidos*.

Registro de clase

Maestra: *–Todo estaba en silencio en la granja. Perro estaba dormido. Gato estaba dormido.*

Germán: *–Salí.*

Germán: *–Basta.*

Maestra: *–Peeero, ¿cuál es el problema?*

Germán: *–Me está clavando el codo.*

Matías: *–Porque se me sube encima.*

Maestra: *–Bueno, acomódense para no molestarse. ¿Empiezo otra vez?*

Casi todos: *–Síiii.*

Maestra: *–Todo estaba en silencio en la granja. Perro estaba*

Como suele ocurrir, al comienzo del cuento no todos pueden concentrarse. La maestra les pide a los dos chicos que se pelean que solucionen el problema por su cuenta. Germán se levanta y se sienta en otra mesa, donde solo hay dos niños.

Solucionada la disputa, la maestra recomienda la lectura del cuento.

dormido. Gato estaba dormido. Vaca estaba dormida. Oveja estaba dormida. Cerdita estaba dormida, y todos los... cerditos también.

Casi todos (simultáneamente con la maestra): *–La chancha estaba dormida. Los cha...*

Maestra: *–Todo estaba en silencio hasta que... ¡RONQUIDO! Y Gato se despertó. Vaca se despertó. Oveja se despertó. Cerdita se despertó y todos los cerditos también.*

Casi todos (al mismo tiempo que la maestra): *–Oveja se despertó...*

Algunos (también en simultáneo con la docente): *–Cerdita / la chancha se despertó. Los cerd...*

A medida que ella lee, los chicos, que ya comprendieron el juego lingüístico que el texto propone, lo siguen porque son invitados con la mirada. Como no suelen usar la palabra “cerda”, optan por “chancha” que es lo habitual para ellos. Sigue así hasta que, al escuchar una oración que tiene una estructura diferente (“RONQUIDO”), los chicos se detienen.

Al comenzar una nueva serie de estructuras paralelas, los chicos recomienzan el juego lingüístico. Algunos reiteran “la chancha”. Otros, que pueden recordar lo que ya escucharon, recurren a “Cerdita”.

En la segunda parte de la oración (“... y todos los cerditos también”), todavía no pueden recordar cómo se estructura, y al escuchar lo que no esperan, se detienen.

En la relectura, los chicos participaron mucho más, incluso anticipando las primeras oraciones de las secuencias de acciones reiteradas. Además, dado que la maestra les había hecho observar que el título del libro era la palabra *iRonquidos!* y que esta se repite varias veces con marcas tipográficas claras (tamaño y grosor de las letras), la decían estruendosamente y riéndose en voz alta cada vez que aparecía, o mejor, cada vez que la docente hacía un silencio invitador. En síntesis, realizaron una lectura compartida.

Por último, se abocaron a buscar en cada oración el nombre del animal y las onomatopeyas (“esas palabras que son como ruiditos”, dijo la maestra). De esta manera, realizaron tareas de “rastreo” de palabras.

Esta actividad se puede completar con un trabajo con tarjetas en las que figuren las palabras que se quieran trabajar especialmente. Por ejemplo, se puede pedir a los chicos que las agrupen, que “pongan juntas” todas las que nombran animales o todas las que indican acciones. Esta tarea se puede realizar con el libro presente al principio, para luego “esconderlo” y desafiarlos a que las recuerden o se guíen por pistas como la primera letra, la última, la extensión de la palabra, etcétera.

Leer casi solos

Los textos más adecuados para esta tarea son aquellos en los que se repiten palabras, frases o incluso oraciones, es decir, textos que presentan reiteraciones. Se trata de actividades de búsqueda de palabras o frases y, por otra parte, de lectura de palabras o frases que se han aislado de su contexto, como en las páginas que se reprodujeron antes.

Estas actividades pueden realizarse también mientras se va haciendo un itinerario de lectura (véase la propuesta “Un libro nos lleva a otro”, en este Eje) o al finalizarlo. Por ejemplo, si se ha trabajado con textos sobre brujas, es posible ir elaborando con los chicos tarjetas con palabras o frases referidas a estos personajes (sombrero, escoba, zapatos con puntas, vestido, verruga, varita, etc.). Estas tarjetas podrán utilizarse en nuevas tareas de lectura y escritura. Para leer estas palabras, los niños utilizarán distintas estrategias, es decir, podrán conocer la palabra de memoria porque ya la han leído y escrito otras veces, o guiarse por índices (primera letra, última letra), o leer siguiendo las letras una por una.⁷

También se les puede entregar tarjetas que incluyan palabras referidas a brujas y palabras que no tengan una relación clara con estos personajes, para que decidan cuáles podrían estar “en un cuento de brujas” y cuáles sería más raro que aparecieran. Esta actividad implica no solo poner en juego los conocimientos que han construido sino también convocar la imaginación, dado que alguno podría decir, por ejemplo, que una palabra como “computadora”, puede “estar en un cuento de una bruja que se metió en una computadora”. Este tipo de intervenciones puede ser el disparador para crear una historia entre todos.

Existen innumerables juegos de lectura de palabras o de frases y es seguro que cada docente cuenta con varios que utiliza habitualmente. Estos juegos tienen gran potencia porque los niños se implican con sumo interés en ellos, lo que les permite aprender. La siguiente es una lista, necesariamente incompleta, de algunos que suelen realizarse en las aulas de 1^{er} año/grado.

- **Dominó de palabras:** los chicos juegan al dominó con fichas especialmente diseñadas para la lectura de palabras. Por ejemplo, uniendo un dibujo en una ficha con la palabra correspondiente en otra.
- **Parejas:** el objetivo del juego consiste en aparear palabras y dibujos, o palabras asociadas entre sí (conejo-zanahoria, gato-leche, perro-hueso). Puede jugarse a la manera de un “**Memotest**”: sobre la mesa, se disponen los cartones boca abajo y el primer jugador levanta dos. Si coinciden, se los lleva. Si no coin-

⁷ Se propone también realizar lectura de palabras en otros textos en los que aquellas no formen parte de oraciones, como en cuadros, listas, dibujos con flechas. Véanse, por ejemplo, los *Cuadernos para el aula* de Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología para el Primer Ciclo.

ciden, los vuelve a dar vuelta sobre la mesa. A medida que juegan, los participantes van recordando la ubicación de los cartones, por lo que al avanzar el juego se levantan más cartones.

- **Pescadores de palabras:** en una palangana, se colocan tarjetas con forma de peces en las que hay palabras escritas. Los “peces” tienen algún elemento metálico (puede ser un clip, por ejemplo), que debe ser “pescado” con una caña que en el extremo del hilo tiene un imán. Si la lectura es correcta, el pez queda en la “canasta” del pescador.
- **Lotería de palabras:** a la manera de las loterías clásicas, los chicos (solos o en grupos) cuentan con un cartón en el que figuran palabras. El maestro toma una palabra de una bolsa y la lee, o muestra un dibujo. Si tienen esa palabra en su cartón, los chicos la marcan con un poroto, una piedrita o una chapita. El ganador es quien completa primero su cartón.
- **Dígalo con mímica:** los chicos leen una palabra o una serie de palabras que sacan al azar de una bolsa, la dramatizan en silencio y los demás intentan adivinar de qué se trata. Puede jugarse con los títulos de cuentos leídos o con los nombres de personajes de cuentos que ya se conocen.

En todos los casos, el maestro no es solo un organizador del juego. Presta ayuda a quienes la necesitan, alienta a que lean y ayuda a leer.⁸

La evaluación de la lectura

Convertirse en lector es un proceso que lleva tiempo y que involucra distintos tipos de saberes (conocer para qué leemos, dónde se encuentran los libros y otros materiales de lectura, manejarse con cierta soltura en la biblioteca de aula, cuidar los libros y ubicarlos en su lugar luego de leerlos; conocer que hay distintos soportes para la lectura, que hay distintos textos –un cuento, una poesía–; disfrutar de la lectura y valorar las interpretaciones propias y las de los otros; conocer la direccionalidad de la escritura, las grafías y sus relaciones con los sonidos que representan) y expectativas (por ejemplo: “Quiero poder leer solo y sé que puedo aprender”). Estos saberes y estas expectativas forman parte de la alfabetización. Por tanto, es evidente que evaluar solo los desempeños referidos a la lectura de palabras no es considerar integralmente a los niños en el desarrollo de su proceso como lectores. Asimismo, para evaluar los aprendizajes de los chicos es necesario considerar para cada uno sus puntos de partida y sus progresos, sabiendo que hay distintos modos de desarrollo, a la vez que determinadas metas que alcanzar en el ciclo.

⁸ Para más propuestas de lectura de palabras y frases en el marco de situaciones lúdicas, véase el ya citado recurso *Trengania* (docentes).

nap La escritura asidua de textos en colaboración de los alumnos con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con él –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.

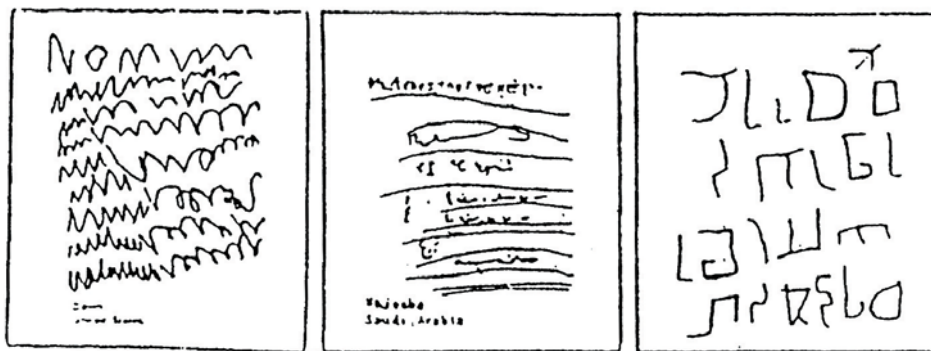
La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos mismos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

ESCRITURA

Escritura

Los saberes que se ponen en juego

En las actividades alfabetizadoras que realizan en su entorno primario, los chicos aprenden sobre la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escuela. Diversas investigaciones han permitido comprobar que, desde muy pequeños, están interesados en la escritura. Comienzan produciendo garabatos, después copian y preguntan por las letras y los sonidos, siguiendo un proceso que los conduce a la escritura convencional. Es decir que, cuando los niños tienen oportunidad de experimentar, la escritura aparece a partir de sus primeros trazos, mucho antes de que aprendan el sistema propio de su cultura. Así lo muestran los siguientes ejemplos, en los que chicos de distintos lugares imitan los rasgos gráficos y realizan los gestos de las formas de escritura propias de su comunidad.



Escrituras de niños de 4 años de Estados Unidos, de Arabia Saudita y de Israel (en ese orden). Tomado de Harste y Woodward (1989).¹

¹ Todas las obras mencionadas a lo largo del Eje pueden encontrarse en la Bibliografía al final de este Cuaderno.

Al ingresar a 1^{er} año/grado, los chicos conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura. Tienen distintos saberes respecto de qué es y para qué sirve escribir. Por otra parte, sus producciones escritas manifiestan diferencias en relación con la comprensión del principio alfabético de escritura. Unos escriben de memoria su nombre y algunas palabras conocidas. Otros hacen el gesto gráfico o intentan escrituras que todavía no son convencionales. Habrá quienes escriban omitiendo letras y otros que se nieguen a escribir. Esta diversidad en los puntos de partida de los alumnos constituye un desafío para la escuela y los docentes, que deberán garantizar múltiples situaciones de escritura en las que todos puedan participar y aprender.

En relación con este Eje, para el 1^{er} año/grado se han priorizado dos aspectos centrales en el aprendizaje de la escritura: la escritura de textos en colaboración con el docente y la escritura de palabras y oraciones.

La escritura de textos que se realiza en colaboración con el docente supone en 1^{er} año/grado un alto nivel de implicación de este, para gestionar la discusión y el consenso acerca del propósito del texto, y también para colaborar en la ideación y redacción, así como en la relectura y reformulación de lo que se ha escrito, en situaciones de dictado y de escritura compartida.

Por otra parte, dado que se trata de 1^{er} año/grado, también se ha priorizado la escritura de palabras y de oraciones en distintos textos: afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. La escritura de palabras y oraciones genera situaciones que permiten reflexionar más puntualmente acerca de distintos aspectos del sistema alfabético.

Propuestas para la enseñanza

A continuación, se desarrollarán distintas propuestas relativas a la escritura de textos en colaboración con el docente, y a la escritura de palabras y oraciones en contexto.

El maestro escribe los textos que los chicos le dictan

Como ya se ha dicho, los chicos llegan a la escuela con saberes distintos respecto de la escritura. Para que todos participen en situaciones de escritura de textos, es necesario que los maestros asuman de manera provisoria algunas subtarefas del proceso de escritura que los alumnos aún no están en condiciones de llevar a cabo solos. Para alfabetizarse, un chico necesita ser aceptado, ser sumado e incorporado a la comunidad escolar y a la institución

en la que la lectura y la escritura son bienes culturales y capital simbólico a ser compartido. El maestro es su mejor, más cercano, y muchas veces único, ejemplo de escritor.

“La escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento.” (Ong, 1993: 87).

¿Cómo organizar la escritura colectiva de textos?

Las primeras situaciones de escritura colectiva de textos son aquellas en las que los alumnos le dictan al docente y este escribe a la vista de todos (en el pizarrón, en una hoja de papel grande, etc.).

Para comenzar, los chicos discuten y, con la colaboración del maestro, acuerdan el propósito del texto y dicen lo que quieren escribir. Se prepara, así, un “borrador oral” como base para el texto escrito que producirán entre todos.

Luego de ese “borrador oral”, el docente escribe, lentamente y a la vista de todos, lo que le dictan uno o varios chicos. De esta manera, los niños van comprendiendo que la escritura es lenguaje (no todos saben esto). También observan que hay una direccionalidad fija de la escritura (en nuestro sistema, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). En este proceso, el docente no se limita a transcribir lo que le dictan: muestra cómo se relaciona el texto escrito con el oral y hace notar que no todo lo que se nos ocurre se puede escribir tal como se dice. Para eso, va comentando (y alienta o pide comentarios) algunas decisiones que toma respecto de la relación oralidad-escritura: la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas,² la ortografía, el vocabulario que elige a partir de lo expresado por los niños, etc. Al mismo tiempo, explicita (y pide a los chicos que expliciten) decisiones respecto de algunas convenciones de la puesta en página: por dónde se comienza a escribir, por dónde se sigue cuando se llega al final del renglón, etc. Puede suceder que la participación de los chi-

² El tipo de letra que conviene usar depende de varios factores: cuál es el más conocido por los chicos, cuál es el que están trabajando en ese momento y cuál es el que se usa preferentemente en los textos como el que se está produciendo (una invitación en cursiva, un afiche para la cartelera en imprenta mayúscula).

cos sea muy escasa las primeras veces, pero aun así es importante que el docente muestre lo que piensa y hace cuando escribe.

En esta secuencia de trabajo, la última etapa consiste en la lectura, discusión y corrección de la versión que está a la vista de todos. El maestro propone revisar el texto en forma conjunta y sugiere “mirar” un aspecto por vez: si está escrito todo lo que querían decir o si se olvidaron de algo, si el orden es el más conveniente, si hay repeticiones excesivas. En caso de que se trate de un texto complejo, como una narración, es conveniente que esta revisión no se realice el mismo día en que se escribió la primera versión, dado que la distancia temporal les permite a los chicos volver al texto descansados y con una mirada renovada.

Finalmente, según el propósito con que se haya escrito el texto (enviar un mensaje para las familias o conformar una antología, por ejemplo), los chicos pueden copiar la versión final en el soporte apropiado: sus cuadernos, una tarjeta, un afiche, etcétera.



La práctica de la copia forma parte de la historia misma de la escritura. De hecho, antes de la invención de la imprenta, se trataba del único medio para disponer de nuevos ejemplares de un mismo libro. Esta práctica todavía pervive: copiamos lo que queremos conservar para leerlo una y otra vez o para “regalarle” a otros aquello que nos ha conmovido: poesías, graffitis callejeros, frases que reclamaron nuestra atención. Se trata de un modo de atesorar ideas y formas de decirlas. En la escuela, a menudo la copia ha sido una práctica despojada de estos sentidos, lo que la ha convertido habitualmente en una actividad disciplinadora, rutinaria, cristalizada. Por eso, es un reto permanente inscribir la copia en situaciones que le den sentido en el marco de la propuesta de enseñanza. Los chicos deben entender qué están copiando y saber para qué lo hacen.

Cuando los alumnos ya dominan el sistema alfabético, se equivocan más al copiar. Estos errores son, en realidad, signos de progreso. Evidencian que ya no utilizan la estrategia de copiar letra por letra, sino que leen la palabra completa y la escriben solos. Frente a estos errores, corregirlos en exceso podría llevarlos a retornar a la estrategia anterior. También podemos ayudarlos a copiar indicándoles las convenciones de puesta en página (márgenes y renglones), y orientando a los que suelen “perdersen” tanto en el pizarrón como en la propia hoja. Incluso se puede mostrar cómo trazar alguna letra con la que la mayoría tenga dificultades.

¿Qué textos?

Múltiples son las situaciones que invitan a la escritura de textos colectivos. Como lo saben todos los docentes que lo experimentan día a día en su práctica, no faltan ocasiones para producir en conjunto con los chicos distintos tipos de textos: la renarración de una experiencia personal, un cuento inventado por todos, una receta, una eschuela o invitación para los padres, tarjetas de cumpleaños, la comunicación de una noticia importante para el grupo o rutinas y responsabilidades para el cuidado de plantas o animalitos en el aula.

La necesidad de escribir no se produce solamente a partir de las actividades que se desarrollan en Lengua. El aprendizaje de los distintos campos del conocimiento (Matemática, Ciencias, Tecnología) requiere situaciones de escritura de textos.

A continuación, algunas propuestas para generar este tipo de prácticas.

El diario mural

En la vida personal, como en la de los pueblos, la escritura permite construir memoria de acontecimientos pasados y de anhelos para el futuro. Escribimos para dejar huellas de lo que queremos conservar y también de nuestros proyectos. Escribir es una forma de resistirse al olvido.

La práctica de la escritura de diarios íntimos que registran día a día los sucesos que nos acaecen pertenece más bien al ámbito privado. Sin embargo, por la fuerza de la historia, algunos de estos documentos terminan socializados y con un carácter público; así, se convierten en registros de una experiencia social del pasado. Un diario mural en el aula puede portar ese doble carácter: nos permite registrar lo que nos acontece día a día y, al mismo tiempo, preservarlo para que otros y nosotros mismos podamos volver a esos textos en el futuro.

El diario mural hace posible que, a partir de lo que se esté trabajando en los distintos campos del conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias, Educación Artística, etc.), el grupo actualice diaria o semanalmente lo que ha aprendido, trabajado, discutido, creado. En Lengua, se pueden pegar en la cartelera recomendaciones de las lecturas que más se han disfrutado, curiosidades, juegos de palabras, chistes, adivinanzas; además, a partir de los relatos de experiencias personales, se pueden escribir las noticias del aula y darlas a conocer.

Revisitar el diario con cierta periodicidad es una práctica en sí misma: lleva implícita la idea de que lo que se escribió tiene valor y también ayuda en el proceso de ir reconociéndose en las propias escrituras.

Mensajería de 1^{er} año/grado

Los mensajes a la familia por la vía del cuaderno suelen ser también una práctica habitual. Recrearla, sacarla de su propia rutina, tiene el sentido de establecer lazos entre la escuela, el aprendizaje de los chicos y sus espacios de socialización. Además, es un desafío construir nuevos sentidos para estas comunicaciones y revisar el modo en que tienen lugar.

Una forma de entrar en diálogo con las familias es por medio de “mensajitos”, contruidos colectivamente, en los que se cuenta qué y cómo se está aprendiendo. Otra forma son las notas de invitación a fiestas, de comunicación de novedades, de pedido de materiales o de solicitud de colaboración o información sobre algún tema. Usualmente, se trata de una tarea que encara el docente. Los chicos, limitados al rol de “carteros”, a veces se olvidan de mostrar esos mensajes a sus familias. Al no haber participado en su redacción, el texto les resulta ajeno y no advierten la necesidad de su transmisión. El desafío es, entonces, construir nuevos sentidos y nuevas formas de producción y circulación para estas comunicaciones.

La propuesta es que el maestro escriba los mensajes junto con los chicos. Primero, les comenta lo que considera necesario transmitir a las familias. Luego, entre todos se acuerda la forma del texto que se enviará. Los chicos pueden dictar el mensaje. El maestro dirige la tarea y escribe en el pizarrón. Finalmente, los chicos copian el texto en sus cuadernos o el maestro lo copia para ellos si es muy largo.

En otras ocasiones, los mensajes pueden tener como propósito hacerle un pedido al director, comunicarse con alumnos o maestros de otras secciones, hacer sugerencias para que se discutan en el equipo directivo, dirigirse a la Asociación Cooperadora. Se trata de interesantes oportunidades para pensar entre todos acerca de la función de la escritura y escribir conjuntamente esos textos. El nacimiento de algún hermano, un casamiento, una mudanza, entre otras ocasiones especiales, también pueden ser puntos de partida para escribir entre todos mensajes y notas.

Escribir relatos de experiencia personal

Se trata de una actividad a partir de la cual los chicos empiezan a escribir luego de escuchar una historia contada por uno de ellos. Al poner por escrito una historia ya contada, entre todos van resolviendo problemas vinculados con la organización de las ideas, el uso del vocabulario, la construcción de las frases. Por otra parte, dado que quien contó la historia está presente, pueden surgir nuevas preguntas que no aparecieron durante el relato oral. Y así también, de manera intuitiva, los chicos van notando algunas de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

Esta práctica de escribir lo que otro ha contado ayuda a resolver, en gran medida, el proceso de búsqueda y organización de las ideas, que resulta un desafío a la hora de escribir y que requiere un esfuerzo tan importante (e interesante) que a los niños pequeños les hace pasar inadvertida la forma en que se narra.

El siguiente registro muestra la organización de una escritura colectiva de una experiencia personal relatada previamente por una nena. Lo transcribimos dividido en tres partes.

Registro (parte 1)

Maestra: *–Vamos a escribir la historia que nos contó Marcela, para colgarla en el diario mural. Primero vamos a pensar un título [...]*

Federico: *–Marcela...*

Martín: *–... salvó su casa.*

Micaela: *–Una nena contra el fuego.*

Maestra: *–¡Me encantan los dos! ¿Y a ustedes?*

Varios chicos: *–Sí.*

Marcela: *–A mí me gusta que diga mi nombre.*

Maestra: *–Tiene razón... ¿Y si los mezclamos?*

Martina: *–Marcela...*

Federico: *–... salvó su casa.*

Martina: *–No. Marcela...*

Marcela: *–... contra el fuego. Marcela contra el fuego.*

Inicialmente, frente al requerimiento de la maestra, los chicos proponen títulos alternativos.

La maestra expresa su opinión. Ante el pedido de Marcela, plantea la consigna de construir un nuevo título a partir de la combinación de las dos propuestas originales.

Registro, (parte 2)

Maestra: *–Muy bien, lo escribo. Mmm, no, mejor que Marcela escriba su nombre.*

(Marcela pasa a escribir su nombre. La maestra completa el título.)

Maestra: *–Muy bien, ya tenemos el título, ¿cómo seguimos?*

Diego: *–Abajo.*

Maestra: *–Sí, voy a escribir abajo, porque el título ya está.*
(Silencio.)

Federico: *–Marcela apagó el fuego de la cortina.*

Martina: *–No, primero eso no.*

Maestra: *–Fede, muy bien, pero Martina tiene razón. Vamos a dejar eso para el final, ese es el final de la historia. Acordate bien de lo que dijiste y después me lo dictás.*

Registro, (parte 3)

Yohanna: *–Una nena...*

Marcela: *–Marcela...*

Yohanna: *–Una nena en su casa que se quemó la cortina. Apagó el fuego.*

Maestra: *–Muy bien, Yohanna. A ver, Una nena estaba ...*

Yohanna: *–Una nena estaba en su casa se quemó la cortina.*

Maestra: *–Una nena estaba en su casa. Punto.*

Yohanna: *–Se quemó la cortina.*

Marcela: *–No, se quemó, yo la apagué.*

Yohanna: *–Pero se quemó.*

Dado que la noticia es sobre Marcela, la maestra le pide a ella que pase a escribir su nombre una vez que han llegado al título buscado. Luego, la maestra continúa con la escritura del título porque Marcela aún no escribe convencionalmente. Sobre la base de lo escrito, Diego da una indicación sobre el formato. Ante su intervención, la maestra amplía lo dicho por Diego, explicando la razón de su propuesta.

Resuelta la escritura del título, Federico propone comenzar la escritura-relato, contando el final de la historia. Martina, a partir de sus intuiciones sobre la narración, objeta la propuesta. La maestra expande lo dicho por Martina y le propone a Federico no olvidarse de lo que dijo para retomarlo luego.

Yohanna intenta empezar el relato y la maestra le da pistas para que organice la oración.

Resuelto el primer enunciado, la maestra muestra cómo se organizan el escrito y la oración, al decir "Punto". Surge una discusión sobre el léxico: si se escribe "se quemó", no queda claro quién apagó la cortina. La maestra le pide más información.

Federico: *–Toda no.*

Maestra: *–Uy, qué lío. ¿Se quemó o no se quemó?*

Marcela: *–Un poquito.*

Maestra: *–Ah, se quemó un poquito, pero vos la apagaste.*

Marcela: *–Sí.*

Maestra: *–¿Y cómo podemos decir eso?*

Federico: *–Se quemó un poquito.*

Martín: *–Una parte.*

Julieta: *–Se empezó a quemar.*

Julián: *–Se incendió.*

Maestra: *–Muy bien: se empezó a quemar la cortina, ¿qué cortina?*

Julieta: *–Se empezó a quemar la cortina de la cocina.*

Aclarada la confusión, entre todos buscan maneras de expresar lo que realmente sucedió.

Julieta lo intenta y la maestra la ayuda por medio de una pregunta para que pueda expandir la oración que propuso.

Como se ve, las tareas de escritura a partir de una historia ya contada ofrecen a los chicos la posibilidad de reflexionar, con ayuda del docente, sobre el ordenamiento de la oración, sobre las convenciones propias de la escritura y sobre las mejores formas de conectar las ideas y de decir algo por escrito.

Escribir textos ficcionales

El aula puede ser también el espacio para escribir historias a partir de consignas de invención. Para que los chicos inventen historias y personajes, se pueden proponer pautas clásicas de taller como: “instrucciones inútiles” (... para sacarle pulgas al perro, para guñar un ojo, para comer alcauciles, etc.); cambiar el final de un cuento; continuar o escribir uno a partir de un comienzo dado, por ejemplo, el de un cuento de fórmula.³

En el caso de la escritura de narraciones, todo lo que se ha leído en clase sirve como punto de partida y universo de referencia para crear y recrear historias: escenarios, situaciones, personajes, vocabulario.

³ En el Eje “Comprensión y producción oral” de este *Cuaderno* hay una breve antología de cuentos de fórmula.

Tomemos un ejemplo. A partir de la lectura de cuentos con brujas [*La bruja Berta* (Thomas, 1992), en particular], el docente propone escribir un nuevo cuento con otra bruja tan distraída como esta. Los chicos, que ya aprendieron mucho sobre el “mundo brujeil”, aportan el contenido de la historia y el docente los ayuda, por medio de preguntas, a pensar lo que se va a escribir. Es decir, se prepara un borrador oral. Mientras los chicos hacen propuestas, el docente va anotando en el pizarrón las ideas.⁴

Para ayudarlos a pensar lo que van a escribir, es importante formular preguntas. Por ejemplo, cuando los chicos dicen que el cuento es sobre una bruja, el docente los ayuda a “abrir” el personaje preguntando: *¿Cómo la vamos a llamar? ¿Cómo es?* Los chicos darán distintas alternativas (por ejemplo: una bruja malísima, petisa, distraída, buena, tenebrosa; la bruja Ruperta, la bruja Comesapos, la bruja Brujilda, la bruja Marta...), decidirán entre todos y el docente irá escribiendo.⁵

A partir de estos datos iniciales, comienza el juego: los chicos, a veces sin demasiada orientación, se animarán a inventar un conflicto (por ejemplo: estaba aburrida, tenía hambre, estaba enojada con el gato). Otras veces, a ninguno se le ocurrirá nada, por lo que el maestro necesitará aportar alguna frase que dé pie para que el conflicto aparezca. Por ejemplo: *Pero la bruja tenía un problema...; La bruja estaba molesta porque...; No estaba contenta, lo que le pasaba era que...; ¿Qué problema tenía la bruja? ¿A quién se le ocurre qué le pasaba?*

Surgirán, entonces, distintas propuestas y entre todos elegirán la que más les guste. A veces, para recoger iniciativas variadas, es necesario incluir más de una idea, lo que obviamente puede complicar la historia y acrecentar el desafío.

Una vez acordado el conflicto, hace falta pensar cómo hizo el personaje para resolverlo. La palabra del maestro también resulta orientadora en este punto: *Estaba aburrida, entonces...; Muy bien, tenía hambre. ¿Qué hizo? ¿Qué se le ocurrió?; El gato estaba insoportable, y como era una bruja decidió... ¿qué decidió?* En la mayoría de los casos, las respuestas serán, al mismo tiempo, el final de la historia (es probable que sean del tipo *Se prendió la tele; Fue a la pizzería; Hizo un hechizo y apareció una torta; Hizo desaparecer el gato*). Si se trata de las primeras situaciones de escritura de invención colectiva, la histo-

⁴ En el Eje “Lectura” de este *Cuaderno* se puede consultar una propuesta de itinerario de lectura sobre brujas.

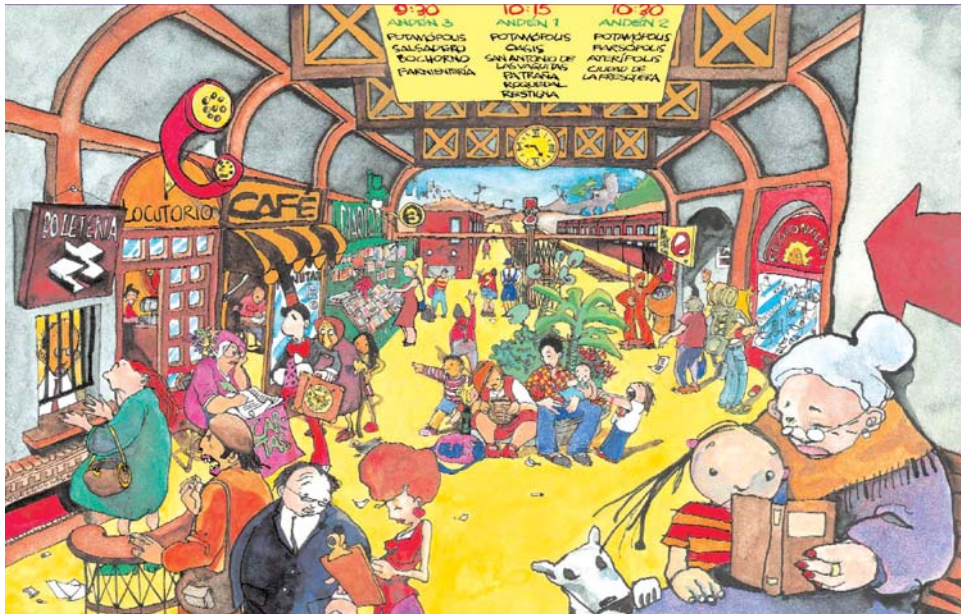
⁵ Las preguntas son un buen punto de partida para incluir también descripciones, aunque sean necesarias preguntas diferentes. Por ejemplo: *¿Qué partes tiene? ¿Cómo son esas partes?*

ria puede terminar ahí. Si el docente evalúa que es posible extender el relato, enuncia una nueva complicación a ese final que proponen los chicos. Por ejemplo, que prendió la tele pero no funcionaba, que la pizzería estaba cerrada, que cuando quiso hacer un hechizo para que apareciera una torta se equivocó de palabras mágicas, que hizo desaparecer al gato pero al día siguiente aparecieron ratones en el sótano...

En la revisión, el maestro puede proponer expandir las zonas del texto que lo permitan, trayendo la “enciclopedia” que se construyó a partir de las lecturas y recuperando vocabulario. Este es un ejemplo tomado de un registro de clase: *Cuando el lunes hicimos esta parte, dijimos que Brujilda al final hizo aparecer al gato, pero le hizo un hechizo para que fuera más tranquilo y no la molestara tanto. A mí me parece que falta algo, porque las brujas usan palabras mágicas. Se me ocurrió que podemos escribir que le hizo un hechizo para que fuera más tranquilo y dijo: “Gato, gato, quedate quieto un rato”. Pero me gustaría un hechizo más largo, ¿a ustedes qué se les ocurre? ¿Cómo lo podemos alargar?*

Estas situaciones de escritura de textos ficcionales siempre son inquietantes. A veces los chicos sienten que no tienen algo para decir o no se les ocurre nada. Otras veces, todos hablan a la vez, gritan, se enojan porque lo que dijeron no se incluyó. El maestro que modera estas tareas evalúa permanentemente qué hacer en cada caso para despertar la imaginación (trayendo a colación situaciones sacadas de historias que leyeron, nuevas consignas, aportando sus propias ideas) y, al mismo tiempo, para lograr que todos sientan que están participando de verdad y que sus aportes son importantes. Las primeras veces, todos (docente y chicos) se sentirán un poco extraños. Si el aula se convierte en un espacio de libertad para crear y si este tipo de propuestas es frecuente, escribir entre todos textos de invención será un juego que termina, como todos los juegos, con un poco de cansancio y mucho de satisfacción.⁶

⁶ Véase el recurso *Trengania* (docentes) que ya ha sido citado, donde hay dos propuestas de trabajo en relación con este núcleo de aprendizaje: “El personaje de la semana” (pág. 11) y “Más animales extraños” (pág. 39).



En Trengania. Ilustración de Gustavo Damiani.

Armar una antología

Como se ha visto, durante el año se pueden organizar distintas secuencias de trabajo de escritura de narraciones. Un objetivo que se puede plantear es el armado de una antología con los textos escritos por los chicos, que se vincule con los recorridos de lectura de cuentos que se estén realizando (véase el Eje “Lectura”): cuentos de animales, cuentos de hadas, etcétera.

En el caso de escuelas de plurigrado, esta es una oportunidad para reorganizar el aula. Los chicos que ya saben escribir bien solos pueden ayudar a los principiantes en la realización de las tareas, orientados por la maestra. En estas situaciones, los más grandes afianzan cosas que ya saben pero, como al mismo tiempo necesitan consultar al docente para tomar decisiones, aprenden también nuevos contenidos, sobre todo los relativos al Eje “Reflexión sobre la lengua y los textos” presente a partir de 2º año/grado.

Si la escuela cuenta con computadoras, los mismos chicos, organizados en grupos de dos o de tres, pueden ocuparse de transcribir los cuentos. El teclado ofrece al escritor novato todas las letras, y el procesador de textos resuelve y muestra algunos aspectos de la escritura: la direccionalidad y por dónde seguir al terminar el renglón, por ejemplo. Por otra parte, permite tomar decisiones, con ayuda del maestro, acerca de lo que se está aprendiendo: tamaño y tipo de letra, uso de mayúsculas, algunos aspectos de la ortografía. Además, da la posibilidad de borrar y volver a escribir de una manera no traumática e incluso divertida.

Una vez que los textos están “pasados en limpio”, los chicos los ilustran. A cada cuento le diseñan una tapa donde, además del título de la antología, escriben los nombres de los ilustradores. Luego, deciden un orden de aparición de los cuentos. En función de este orden, se escribirá el índice. Finalmente, escriben un breve texto para la contratapa. Haciendo estas tareas, estarán reafirmando aquello que aprenden en sus clases de lectura acerca de los elementos del paratexto y sus funciones.

Esta secuencia se puede desarrollar también con textos que se produzcan en otros campos del conocimiento: un “Libro de los animales pequeños” (véase *Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales 1, Eje “Seres vivos”*) o un recetario, por ejemplo.

Escribir palabras y oraciones en contexto

Hasta principios del siglo pasado, se impulsó la enseñanza del sistema de escritura partiendo de los elementos que se consideraban más simples: las letras (por lo general, en orden alfabético) y posteriormente las sílabas, para más tarde llegar a las palabras. De ese modo, los niños que avanzaban lo hacían sin saber desde el principio que el sistema que estaban aprendiendo había sido creado para comunicar significados. Durante el siglo xx surgieron propuestas que tomaron como punto de partida para la enseñanza unidades con significado (la palabra, la oración y el texto); esta decisión marcó una importante diferencia con los métodos anteriores.

Por ello, además de la escritura de textos completos, para 1^{er} año/grado se prevé la escritura de palabras y de oraciones que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, que estén integradas en un texto, por ejemplo, en afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. Al mismo tiempo, estas tareas implican la revisión de las propias escrituras, es decir, el poder analizar si hay algo que falta escribir o si es necesario ingresar modificaciones.

Cuando comienzan el 1^{er} año/grado, todos los chicos necesitan mucho aliento para escribir solos: es posible que algunos no se animen a escribir en el aula porque son conscientes de que no realizan escrituras convencionales. Al participar en situaciones frecuentes de escritura junto con un adulto, todos van aprendiendo, y muchos se animan a escribir espontáneamente. En general, comienzan por escribir algo que acompaña los dibujos que realizan. Puede tratarse, por ejemplo, de mensajes afectuosos a sus maestros, compañeros o familiares. Es recomendable que el docente genere situaciones en las que proponga escribir de esa forma.

¿Por qué palabras?

Dado que la escritura de textos completos es una tarea altamente demandante, realizar actividades en las que se aíslen estas unidades para escribirlas disminuye la sobrecarga y permite que los chicos concentren su atención en el sistema de escritura. Con el tiempo, podrán escribir mejor y más rápido en situaciones de escritura de textos.

Tratándose de la alfabetización inicial, es necesario proponer consignas de escritura de palabras y oraciones. Estas actividades tienen como propósito específico que los chicos aprendan el sistema de escritura de nuestra lengua.

En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. Nuestro sistema de escritura es alfabético,⁷ porque está fundado sobre un principio ideal,⁸ que consiste en representar cada fonema con un grafema. Pero, además, la palabra tiene una ortografía propia, puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio. Cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella con facilidad.

Para los niños, descubrir el principio alfabético constituye un hallazgo fundamental en el proceso de aprendizaje: no se trata de una simple relación entre sonidos y letras de la que se parte naturalmente, sino de un descubrimiento verdaderamente avanzado al que se llega después de mucha interacción con la escritura, en situaciones ricas en las que ellos ponen en juego sus representaciones acerca de qué es la escritura, qué representa y de qué modo lo hace.

¿En qué contextos se escriben palabras?

Para generar situaciones de escritura de palabras, se puede proponer la escritura de listas, epígrafes o respuestas, por ejemplo, a adivinanzas que se hayan leído o a preguntas formuladas por alguno de los chicos.

La escritura de **listas** tiene la gran ventaja de ofrecer contextos que dan sentido a las palabras. Al mismo tiempo, permite trabajar con vocablos que conforman un campo semántico, es decir que guardan entre sí una relación de sentido. Algunas propuestas para escribir listas de palabras pueden estar relacionadas

⁷ Existen, para otras lenguas, sistemas de escritura no alfabéticos. Por ejemplo, sistemas logográficos, como el chino, o silábicos, como el japonés. En un sistema alfabético, los sonidos que conforman las palabras –es decir, los fonemas– se representan con letras. Para comprender esta relación entre letras y sonidos, es decir, para “descubrir el sistema alfabético”, los chicos deben poder identificar los sonidos en las palabras orales y aprender qué letras representan esos sonidos en la escritura.

⁸ Se habla de un “principio ideal” pues la relación entre los fonemas y los grafemas no siempre es uno a uno.

con: el conjunto de aquellas que surgen de la lectura de cuentos (véase el Eje “Lectura” en este mismo *Cuaderno*); la lista de los integrantes de los equipos que participan en un juego; una lista de útiles o elementos que no hay que olvidar; listas de preferencias (nombres de amigos, comidas, colores, juegos, mascotas, oficios y profesiones, personajes de cuentos y de dibujos animados, programas de televisión...); listas de cosas que generan alguna reacción emocional en los chicos (los ponen contentos, los divierten, los asustan).

Para escribir las listas, los niños tienen que ubicar una palabra debajo de la otra, dejando en blanco el resto del renglón. Simultáneamente, para escribir cada palabra, deben mantener la dirección de la escritura de izquierda a derecha, escribir cada letra con su correspondiente orientación y trazar las letras de cada palabra lineal, y así sucesivamente. También tienen que trazarlas en el renglón, manteniendo una cierta simetría en el tamaño de las letras. Por último, lo más importante: deben escribir las letras que pertenecen a la palabra y hacerlo en el orden que corresponde. No se trata, por tanto, de una actividad excesivamente simple.

Las **respuestas a adivinanzas** permiten, en el marco de una situación de juego con el lenguaje, concentrar la atención en la escritura de una sola palabra. Del mismo modo sucede con la escritura de epígrafes, en los que se trata de escribir oraciones.

Además, en las situaciones de escritura compartida de textos, el docente puede “ceder” palabras u oraciones (el título del cuento, el nombre de los personajes) para que los chicos las escriban a la vista de todos (tanto en el primer borrador como en la revisión).

El maestro puede también alternar distintos modos de organizar la clase para que los alumnos escriban en parejas o en pequeños grupos. En estas instancias, ellos discuten y acuerdan cómo se escriben las palabras, con las preguntas que conocemos: *¿cuál va primero? ¿Cuál sigue? ¿Lleva puntito? Suena como la de... ¿Cuál falta? Es igual a la de...* Esto quiere decir que estarán reflexionando acerca del sistema de escritura.⁹

Cabe señalar, finalmente, que la escritura de palabras y oraciones también se da en situaciones en las que se trabajan temas de distintas áreas curriculares.

⁹ En *Trengania* (docentes), *op. cit.* (págs. 14-15, 23-24), hay cuatro propuestas de trabajo en relación con este núcleo de aprendizaje.

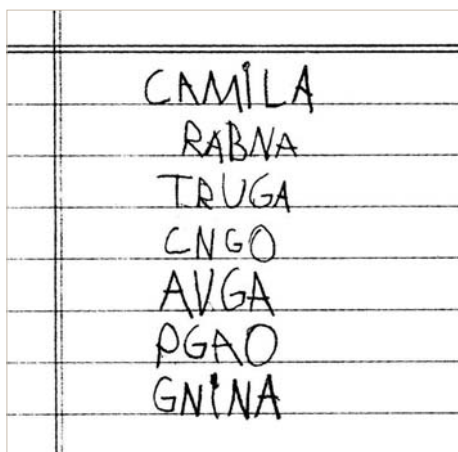
En Ciencias Sociales, los alumnos de 1^{er} año/grado pueden participar en situaciones de escritura de epígrafes de fotografías, nombres de personas o lugares, listas de juegos que se jugaban antes y que se juegan ahora, etc. En Ciencias Naturales, escribir palabras cuando elaboran un “Fichero clasificador de animales” (véanse *Cuadernos de aula: Ciencias Naturales 1*, Eje “Seres vivos...”) y hacer listas de observación, cuadros de doble entrada, listas de materiales, entre otros. Y cuando realicen el dibujo de una herramienta que diseñaron en Tecnología, escribir palabras para nombrar las partes.

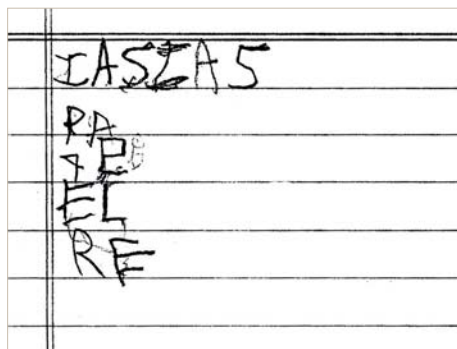
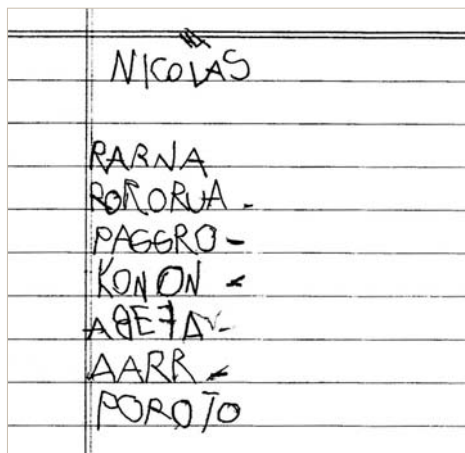
Las escrituras de los chicos

En las instancias de escritura individual y, naturalmente, según la altura del año en se encuentren, cada chico escribe de acuerdo con sus conocimientos: con garabatos que imitan la escritura de los adultos, con pseudoletas o escribiendo palabras que conocen de memoria, como su nombre u otros nombres o palabras significativas. Algunos usan letras conocidas aunque todavía no reconozcan la relación entre esas letras y los sonidos correspondientes. Otros escriben palabras en forma convencional, pero aún con omisiones. Otros escriben sin omisiones, pero con ortografía simplificada. Esta diversidad es propia de las aulas de 1^{er} año/grado.

Los tipos de ayuda que brinda el docente serán diferentes según el caso. Sus intervenciones pueden darse **antes** de la escritura de una palabra, (orientando la búsqueda de referentes); **durante** la escritura (colaborando, por ejemplo, en el autodictado que muchos chicos realizan como estrategia de apoyo; brindando información sobre cómo se escriben las letras), o **después**, cuando la palabra ya ha sido escrita (ayudando a los chicos a releer y corregir, en caso necesario).

Veamos algunos ejemplos de escrituras individuales que, en este caso, responden a una consigna dada por la maestra. El grupo comenzaba a prepararse para dramatizar un cuento que se había leído. La docente les pidió que recordaran los nombres de los personajes –rana, tortuga, conejo, abeja, pajarito, gallina, pollito– y que hicieran una lista para ver cuántos iban a tener que representar. Después de conversar entre ellos, cada uno los escribió lo mejor que pudo. Estas son las escrituras de Camila, Nicolás e Isaías.





Un análisis detenido de las palabras escritas por los chicos confirma la diversidad de los modos de desarrollo en el proceso de adquisición del sistema alfabético, de lo que surge la necesidad de contar con estrategias que permitan avanzar individual y colectivamente a partir de estas particularidades. Estos escritos le sirven al docente como fuente de información para tomar decisiones, pues reflejan con fidelidad los aprendizajes logrados por cada chico. En esta instancia, la maestra, que como siempre recorre las mesas, les propuso a Camila y a Nicolás que se juntaran para revisar la primera palabra porque a los dos les sobraba una letra. Al mismo tiempo, ayudó a Nicolás a revisar la tercera palabra. Una vez que Nicolás descubrió que repetió la G en lugar de poner una A, la maestra le leyó la palabra tal como quedó escrita (*PAGARO*), y le explicó que, para que suene /PÁJARO/, en lugar de la G tiene que usar la J de Julián.

Como ya se señaló, las escrituras individuales de los chicos proporcionan mucha información. La de Isaías muestra que aprendió a escribir casi bien su nombre y a utilizar letras, a escribir las palabras sobre el margen izquierdo y a disponer las letras sobre los renglones. Pero deja en claro que todavía le falta mucho para poder escribir convencionalmente. Por el momento, escribe palabras usando una estrategia: poner dos letras para cada una. La maestra sabe que en este y en otros momentos tendrá que trabajar a solas con él (si es el único que aún escribe así) para que pueda avanzar.

Entonces, si bien la escena en la que un niño escribe palabras en el pizarrón y el maestro lo ayuda es muy habitual, no es la única posible. Como se ha visto, dado que los chicos tienen diversos conocimientos, puede ser que en alguna ocasión el docente proponga a todos la misma consigna, pero dedique su atención a alguno o algunos alumnos en particular. La decisión respecto de estas

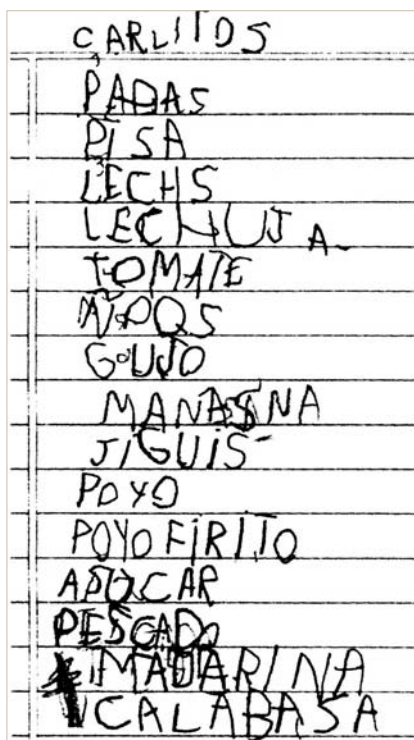
“escenas” depende de lo que el maestro vaya considerando más conveniente en cada caso. Por ejemplo, si la mayoría de los chicos todavía omite muchas letras, se puede plantear una situación de escritura de palabras a la vista de todos.

En el siguiente ejemplo, aparece una lista de cosas que se pueden comprar en un supermercado o en un almacén.

La lista de Carlitos demuestra que ya comprendió el principio alfabético y que incluyó casi todas las letras de las palabras (lo que quiere decir que pudo analizarlas en sonidos). Escribió con una ortografía simplificada “POYO ASUCAR...”. Supo cuándo se pone la Q, aunque todavía no pudo acompañarla con la *u* (ÑOOS). Es evidente que la palabra *manzana* le presentó dificultades (por la combinación de consonantes en corte de sílaba).

Aun cuando ya escriben convencionalmente, los chicos continúan omitiendo algunas letras, con mayor frecuencia la segunda letra de los grupos consonánticos (la *l* y la *r* de *pl* y *pr*, como en *plato* y *premio*; la *r* de *tr*, como en *tren*) y la *n* y la *s* cuando cierran sílaba, como por ejemplo en *manzana* o *fantasma*. Estas omisiones se deben a que en los grupos consonánticos, la *l* y la *r* son las consonantes líquidas y, por tanto, se destacan menos que la licuante (la *p* en *plato* y en *premio*, la *t* en *tren*). Cabe aclarar que en las narraciones que simultáneamente Carlitos escribía en forma autónoma cometía más errores porque, seguramente, estaba más concentrado en la historia que quería contar que en la correcta escritura de las palabras.

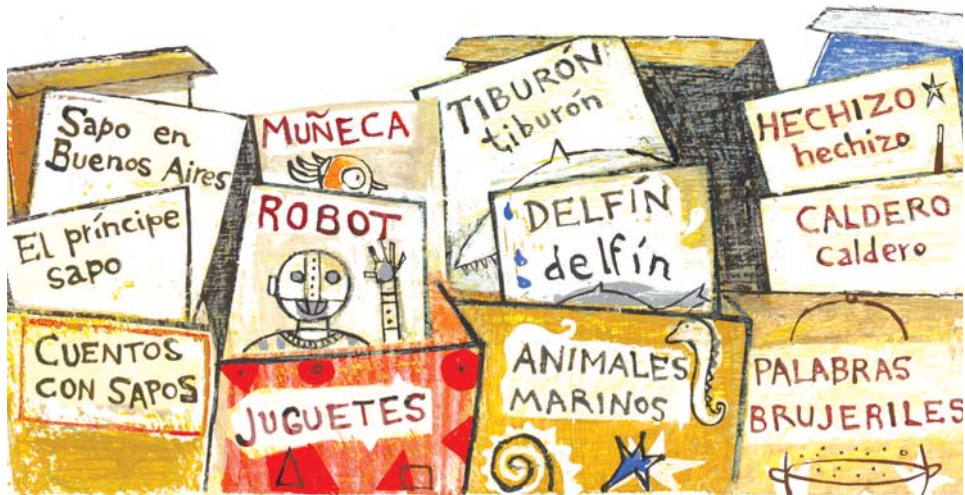
Cuando los chicos comprenden la relación entre sonido y grafía, analizan los sonidos de la palabra oral y la mayoría se “autodicta” para escribir nuevas palabras. Esto indica que en ese momento no se basan ya en una secuencia memorizada de letras, sino que realizan el análisis de la palabra. Con la práctica asidua de la escritura, el proceso se va automatizando y el autodictado comienza a desaparecer.



¿De dónde obtienen los chicos información para la escritura de palabras?

Cuando están escribiendo nuevas palabras, los chicos necesitan recurrir a apoyos confiables que les sirvan de referencia; por eso, conversan entre ellos y piden ayuda. Los textos que están en el aula a la vista de todos, como la cartelera de asistencia con todos los nombres, el calendario, el horario escolar, el menú semanal y el libro de lectura proveen información sobre la escritura. Es bueno que los chicos los consulten a instancias del maestro, por ejemplo: *jirafa empieza con la j de Javier. Buscá "Javier" en la cartelera de asistencia o Pedile a Javier que te muestre su nombre en la cartelera.*

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



Finalmente, aunque los chicos estén escribiendo solos, el maestro está siempre atento y prestando ayuda para que lo puedan hacer mejor. Él mismo es una fuente de información a la que los niños recurren: brinda ejemplos, muestra palabras bien escritas, orienta la búsqueda por medio de preguntas, responde y repregunta.

A jugar con las palabras

Cuando los chicos ya están escribiendo de manera convencional, algunos juegos –como por ejemplo el “Tutti Fruti” y “El Ahorcado”– les permiten avanzar en la escritura de palabras casi sin darse cuenta. En los salones de plurigrado o de clase numerosa, contar con un variado repertorio de juegos centrados en la palabra (véase el Eje “Lectura” en este mismo *Cuaderno*) permite que algunos alumnos afiancen sus posibilidades de escritura de palabras mientras otros, según las necesidades detectadas por el docente, realizan otras actividades.

Escribir a la vista de todos

Otra instancia de escritura de palabras o frases es aquella en la que, en situación colectiva, se escribe en el pizarrón a la vista de todos. Toda la clase, junto con el docente, conversa sobre la escritura de una palabra. En esa conversación pueden surgir algunas preguntas como estas: *¿quién se anima a escribirla? ¿Cómo empezamos? ¿Cuál es la que sigue? ¿En dónde la escribimos? ¿Dónde podemos buscar cómo se escribe la que va ahora? ¿Terminó la palabra? ¿Dónde dejamos un espacio?*

Cabe señalar que cuando los chicos se autodictan, lo hacen a partir de los sonidos que son propios de su variedad lingüística o de algunas formas de hablar propias del lenguaje de niños más pequeños (“se viene la yubia”, “tá arando la tieya”, “ontonse echá la agüita”, “vine con mi auela”). Dado que tienen que aprender la forma escrita de esas palabras, el maestro puede colaborar mostrando que no hay siempre una relación uno a uno entre los sonidos de las palabras que decimos y las letras que se utilizan para escribirlas (por ejemplo, la *h* no suena). En el caso de palabras que presenten desafíos ortográficos, el docente muestra la palabra bien escrita y explica que, en ese caso, ayudarnos por el sonido no nos sirve. Como se dijo en el Eje “Lectura”, en la medida en que los chicos vean y lean muchas veces la palabra bien escrita en diversos textos, también ellos la escribirán así.

Luego de la escritura de la palabra o frase, el docente promueve la revisión colectiva para que la palabra quede correctamente escrita. Después, los alumnos pueden copiarla en sus cuadernos o en sus tarjeteros personales (puede ser un llavero en el que van enganchando tarjetas con las palabras que aprendieron a escribir y a las que pueden volver una y otra vez) o en el fichero de palabras del aula.

La corrección de las escrituras de los chicos

¿Hay que corregir lo que escriben los chicos? Esta pregunta, como tantas, no tiene una respuesta única. Si se entiende que corregir es hacer alguna indicación para mejorar esas escrituras mientras se los alienta y estimula para seguir escribiendo, se puede responder que sí. ¿Y cómo? No hay una única forma. El docente puede escribir una frase de aliento junto a lo que el alumno escribió y reescribir la palabra (o frase) para que, si quiere, la reescriba autocorrigiéndose. También puede mostrarle la palabra o acompañarlo a buscar la tarjeta con la palabra bien escrita para analizarla juntos. Puede marcar la palabra a través de un subrayado, un puntito o una crucecita de color para que el alumno pueda identificar el lugar al que debe aplicar su atención.

Todo el tiempo, el maestro muestra las diferencias entre oralidad y escritura, y la forma convencional de las palabras. Difícilmente los chicos puedan superar sus dificultades solos, por lo que la corrección en el cuaderno no suele tener mucho sentido, al menos en los primeros años. Es la reflexión en situaciones de escritura asidua, el intercambio con sus compañeros y el docente y la enseñanza explícita de este lo que los ayuda a progresar y también a plantear dudas y a pedir información.

La evaluación de la escritura

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

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

Al comienzo se habló de “verdaderos diálogos” en relación con las interacciones orales que se producen en el aula. Si en las situaciones de escritura se producen entre maestro y alumnos (y entre los propios compañeros) este tipo de diálogos y se crea un clima en el que todos estén interesados por expresarse y por conocer lo que los otros escribieron, es esperable que la escritura se convierta en un deseo, un desafío y un placer compartidos.



EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

La palabra: esos ojos abiertos

En el apartado “Enseñar Lengua en 1^{er} año/grado”, al principio de este *Cuaderno*, la voz de Roberto Juarroz nos impulsaba a pensar en la palabra como creadora de mundo, y por lo tanto en lo que implica la tarea de enseñar a leer y a escribir: dar la palabra a los niños y con ella, la posibilidad de crear y recrear mundos, nuevos mundos. Este libro se escribió pensando en esa tarea.

Muchas veces llegamos a la “conclusión” de un libro luego de haber leído linealmente todas sus páginas. Otras, llegamos a ella “a los 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 y luego se interna en otro, se distrae, vuelve, toma atajos. Este *Cuaderno* admite que cada uno pueda realizar su propio recorrido de lectura y encontrar en él aportes y sugerencias para los desafíos del trabajo cotidiano en clase.

En ese sentido, hemos tratado siempre de que esos aportes y sugerencias den una “punta” para pensar nuevas actividades a partir de los temas y las lecturas que más interesen a cada docente; que sean una puerta abierta para recrear y rediseñar actividades; que recuperen y permitan recuperar algunas prácticas que se han abandonado.

De todos modos, cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno para el aula*, retomamos en él algunos temas que, entendemos, refieren a preguntas clave en la enseñanza de la Lengua. Esas preguntas nos permiten, entonces, tejer en su interior algunos recorridos de lectura:

¿Cuál es el lugar de la palabra, del diálogo, en la enseñanza y en el aprendizaje?

¿Cómo enseñar a leer y escribir a partir de textos a chicos que aún no saben hacerlo solos?

¿Cómo organizar secuencias de trabajo que articulen aprendizajes de distintos ejes del área?

Sumada a estas, hay otra pregunta que implica y conlleva una lectura posible de los cuadernos de otras áreas: ¿cómo contribuyen todos los campos del conocimiento en el desarrollo del lenguaje oral y escrito?

Cuando nos referimos al lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje es posible en el marco de ricas interacciones orales. Estas interacciones pueden darse en un aula y una escuela en las que la palabra del maestro es la palabra autorizada por su experiencia y su conocimiento, y en las que las voces de los chicos son bienvenidas y escuchadas; interacciones en las que se habla de cosas interesantes para ellos y en las que se plantean diálogos genuinos en los que todos –alumnos y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

En relación con la enseñanza a partir de textos desde el comienzo, hemos visto que la alfabetización inicial sienta las bases para el ingreso de los niños a la escritura como un todo. En este *Cuaderno para el aula* partimos de la base de que para que los chicos se entusiasmen por aprender a leer y a escribir es necesario que desde un principio sepan que ese aprendizaje les abrirá las posibilidades de ingresar al mundo de lo escrito, a esos “ojos abiertos” de la palabra. Los docentes experimentados saben que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tiene sentido. Si a los chicos de 1^{er} año/grado solo se los implica en actividades centradas en la letra, la sílaba o la palabra, entonces se les achica la puerta de entrada al mundo de la escritura, por lo que comienzan a sospechar que leer y escribir es realizar actividades mecánicas y sin sentido.

Desde temprana edad, los niños están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente interesantes. Pero, claro está, aprender a leer y escribir textos de manera autónoma es un proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido a lo largo de toda la escolaridad y, por cierto, requiere de manera indispensable del conocimiento del sistema alfabético. Todas las propuestas que se desarrollan en este *Cuaderno* han intentado mostrar cómo, a medida en que los alumnos participan en actividades alfabetizadoras ricas, significativas y culturalmente valiosas van comprendiendo –y aprendiendo– el sistema alfabético de escritura (lo cual no quiere decir que no se necesite de momentos específicos de enseñanza). Por eso, también partimos de la base de que para que ello ocurra es necesaria la mediación del docente. Las propuestas desarrolladas en los distintos ejes, entonces, intentan ilustrar el tipo de prácticas en las que este asume tareas de lectura y escritura de textos que los chicos no pueden llevar a cabo solos. También se ha ilustrado cómo el docente debe ir delegando progresivamente algunas de esas tareas a medida que los niños adquieren autonomía, y viceversa, cómo ellos 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 “La planificación en el área”, pág. 32). Como dijimos, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador, pero lo cierto es que (sobre todo al principio de la escolaridad) los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir –y pensar sobre la lengua y los textos– están íntimamente interrelacionados. Esto no quiere decir que toda situación de enseñanza suponga el tratamiento 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, en este *Cuaderno* hemos visto cómo el relato oral de una experiencia personal (la de Marcela, en la página 110) es punto de partida de una secuencia de escritura en colaboración. En ella, además de escribir, los niños reflexionan sobre ciertas características de la escritura, impulsados y ayudados por su docente. Conversar o preparar una dramatización a partir de lo leído permite apuntar al desarrollo de aprendizajes vinculados con la oralidad y con la lectura, en una misma secuencia de trabajo. Las situaciones de escritura de palabras requieren la reflexión permanente acerca de las particularidades del sistema de escritura, y la lectura de textos lleva a la escritura de nuevas palabras.

Quienes ya leyeron los cuadernos correspondientes a las otras áreas habrán advertido que en todas se pone en juego el lenguaje oral y escrito. En todos los campos de conocimiento los chicos participan en situaciones alfabetizadoras a partir de textos completos –orales y escritos– con la mediación del docente; en todos, los niños y las niñas leen y escriben sobre temas importantes e interesantes, aun cuando todavía no puedan leer y escribir solos. Por otra parte, la exposición a los textos escritos desarrolla la oralidad, en la medida en que aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), se incrementa su conocimiento del mundo y, por lo tanto, aumentan las palabras que lo nombran. En síntesis, todos los campos del conocimiento contribuyen a la concreción del proyecto alfabetizador.

Finalmente, la “Bibliografía” que se incluye a continuación puede colaborar con la construcción de nuevos itinerarios de lectura. Se han incluido referencias en relación con el valor político de la alfabetización, con la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, con la alfabetización como saber disciplinar y didáctico, con materiales de desarrollo curricular, con la literatura infantil.

Esperamos que este *Cuaderno para el aula* invite a seguir leyendo otros textos y promueva en cada docente las ansias de continuar –o iniciar– sus propios proyectos de lectura.

También esperamos que las palabras que lo integran y las de los textos de la “Bibliografía” inviten y estimulen nuevas palabras: conversaciones entre colegas, recuperación de registros de experiencias que han quedado olvidadas en un cajón, elaboración de nuevas experiencias que resulten de la búsqueda de nuevos recursos o de la actualización de algunos viejos.

Esperamos que los “ojos abiertos” estimulen cuestionamientos sobre la práctica, la construcción de soluciones a problemas nuevos y antiguos y el hallazgo de mejores modos de enseñar para que todos los chicos puedan aprender.

BIBLIOGRAFÍA

De referencia

BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J. C. (2000), *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

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

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

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

CASTORINA, A. ET AL. (1996), *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

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

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

COSSETTINI, O. (1999), *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria, Rosario*, Editorial Municipal de Rosario.

CUTER, M. E. (1999), “La enseñanza de la lectura y la escritura”, en: ALÉN, B. (COORD.), *Un viejo motivo, un nuevo encuentro: la clase numerosa en el primer año de la EGB. Indagaciones, reflexiones, propuesta*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

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

DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xx*, Santillana-

Unesco.

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.

FREIRE, P. (1984), "La importancia del acto de leer", en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

HARSTE Y WOODWARD (1989), "Fostering needed change in early literacy programs" en: STRICLAND D. Y MORROW L., *Emergency Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark, IRA.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION Y NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1998), "Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños", en: *The Reading Teacher*, vol. 52, N° 2, octubre de 1998.

MANGUEL, A. (1998), *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza - Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

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

MOLL, L. (COMP.) (1993), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.

MONTES G. (1999), "Nota a 'poesía e infancia'", en: SORIANO, M., *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.

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

OLSON, D. (1998), *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

ONG, W. (1993), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.

PADOVANI, A. (2000), *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*,

Buenos Aires, Paidós.

PELEGRÍN, A. (1982), *La aventura de oír*, Bogotá, Cincel.

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

RICOEUR, P. (1991), *Los caminos de la interpretación*, Barcelona, Anthropos.

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

ROGOFF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.

SALOTTI, M. (1979), *La lengua viva: contribución experimental a la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.

SORIANO, M. (1999), *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.

Literatura infantil

AA. VV., *Poesía para chicos*, Buenos Aires, Alfaguara, 2004.

ÁLVAREZ, M. (1994), "Raspachunda y Malos-Pelos", en: ... *Y nos pusimos a contar. Antología de cuentos infantiles*, Buenos Aires, FAIGA-Fundación El Libro.

BANKS, K. Y HALLENSLEBEN, G. (1999), *Si la luna pudiera hablar*, Barcelona, Juventud.

BIRD, M. (1985), *Manual de la bruja*, Madrid, Anaya.

BORNEMANN, E. (1988), *Un elefante ocupa mucho espacio*, Buenos Aires, Ediciones Librerías Fausto.

- BROWNE, A. (1995), *Willy el tímido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CABAL, G. (1991), *Cuentos con brujas*, Buenos Aires, Alfaguara, 1991.
- DEVETACH, L. (2003), *Secretos en un dedal*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- FALCONI, M. I. (1991), *Niños, las brujas no existen*, Buenos Aires, Colihue.
- FERRO, B. (2000), *El cisne rojo*, Buenos Aires, La Página.
- GOYTISOLO, J. A. (1992), *La bruja hermosa*, Barcelona, Edebé.
- KASZA, K. (1997), *Los secretos del abuelo sapo*, Bogotá, Norma.
- LUJÁN, J. E. (2000), "Pobre vieja", en: AA. VV., *15 de brujas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MARIÑO, R. (1986), *El sapo más lindo del mundo*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- MATEOS, P. (1984), *La bruja Mon*, Madrid, Ediciones SM.
- MIYARA, A. J. (2004), "Nana de la bruja bella", en: AA. VV., *Poesía para chicos*, Buenos Aires, Alfaguara.
- MONTES, G. (1984), *Un gato como cualquiera*, Buenos Aires, Colihue.
- (1989a), *Cuentos del sapo*, Buenos Aires, Centro Editor.
- (1989b), *Más chiquito que una arveja. Más grande que una ballena*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MUNARI, B. Y AGOSTINELLI, E. (1998), *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*, Madrid, Anaya.
- MURUGARREN, M. Y SÁEZ CATÁN, J. (2003), *Animalario Universal del Profesor Revillod. Fabuloso Almanaque de la Fauna Mundial*, México, Fondo de Cultura Económica.

- PESCETTI, L. M. (1996), *Caperucita (tal como se la contaron a Jorge)*, Buenos Aires, Alfaguara.
- RODARI, G. (1997), *Los traspiés de Alicia Paf*, Madrid, Anaya.
- (2000), *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud.
- ROLDÁN, G. (1986), *El carnaval de los sapos*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (1993), *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Colihue.
- (2000a), *Las pulgas no vuelan*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000b), “Autobiografía”, en: *Imaginaria. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil, N° 23*, Buenos Aires, 19 de abril de 2000.
- ROSEN, MICHAEL Y LANGLEY, JONATHAN (1998), *Ronquidos*, Bogotá, Norma.
- SÁNCHEZ, G. (1998), *Siete casas, siete brujas y un huevo*, Madrid, Ediciones SM.
- SCHUJER, S. Y PRADA M. (2004), *La leyenda del picaflor*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SERRANO, M. (2000), *Voces de infancia*, Buenos Aires, Colihue.
- SILVEYRA, C. J. M. (1992), *Si yo fuera un gato*, Buenos Aires, Ediciones Quipu.
- TALLÓN, J. S. (1995), *Las torres de Nüremberg*, Buenos Aires, Colihue.
- THOMAS, V. (1992), *La bruja Berta*, Buenos Aires, Atlántida.
- (2000a), *La bruja Berta al volante*, Buenos Aires, Atlántida.
- (2000b), *La bruja Berta en invierno*, Buenos Aires, Atlántida.

VILLAFANE J. (1999), *Cuento con vos. Un libro de cuentos sobre tus derechos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

WALSH, M. E. (1964), *Zoo loco*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.

– (1966), “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y la princesa Monilda”, en: *Cuentopos del Gulubú*, Buenos Aires, Alfaguara.

– (2004), *Dailan Kifki*, Buenos Aires, Alfaguara.

WAPNER, D. Y CUBILLAS, R. (2004), *Los piojemas del piojo Peddy*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

WOLF, E. (1984), *Barbanegra y los buñuelos*, Buenos Aires, Kapelusz.

– (1998), *Nabuco, etc.*, Buenos Aires, Norma.

WOLF, E. Y PRADA, M. (2002), *La leyenda de la ballena*, Buenos Aires, Sudamericana.

ZENDRERA, C. (1999), *Yaci y su muñeca*, Barcelona, Juventud.

Otros textos

CALVINO, I. (1998), *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.

GARCÍA LORCA, F. (1984), *Obras completas*, Buenos Aires, Losada.

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

Documentos

AA.VV. (2004a) “Lineamientos para la reflexión de las experiencias en Educación intercultural bilingüe” en: *Educación intercultural bilingüe. Sistematización de Experiencias*, Ministerio de Educación de la Nación.

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN 107/99 del Consejo Federal de Educación, 1999.

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

RESOLUCIÓN N° 549 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, 2004b.

Materiales para docentes

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

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

BORZONE DE MANRIQUE, A. (COORD.) (2000), *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1, Serie 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ALVARADO, M., GASPAS, M. P. Y MANGONE, L. (2001a), *Trenganía. Para los que recién empiezan. Material para docentes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Materiales para alumnos

ALVARADO, M., GASPAS, M. P. Y MANGONE, L. (2001b), *Trenganía. Para los que recién empiezan. Material para alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sitios web recomendados

IMAGINARIA, *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*:
www.educared.org.ar/imaginaria

CUATROGATOS, *Revista de literatura infantil*: www.cuatrogatos.org

Para consultar publicaciones destinadas a equipos técnicos, docentes y alumnos: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación,
www.me.gov.ar/curriform/lengua.html

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