

Ministerio de Educación de Neuquén
Consejo Provincial de Educación de Neuquén
Programa de Formación Situada
Área de conocimiento: Lengua y Literatura
Nivel: Inicial
Coordinador General: Prof. Sergio Espósito

Responsables Área Lengua y Literatura en Nivel Inicial:
Prof. María Carrió, Lic. Gisela Miñana y Prof. Verónica Padín

Lengua y Literatura en el Nivel Inicial

Experiencias didácticas con lectores en formación

Año: 2018

Introducción

Desde el área de Lengua y Literatura de Nivel Inicial del Programa de Formación Docente Situada de la provincia de Neuquén, compartimos en este texto ideas y experiencias didácticas desarrolladas en jardines de la provincia, con el doble propósito de brindar herramientas para la tarea de enseñanza al tiempo que poner en valor el trabajo realizado por compañeras docentes.

El presente texto está organizado en cuatro partes:

1. En **Poesía. Descubrimos y jugamos con el lenguaje** encontrarán fundamentos y una experiencia con la lectura del libro *La hormiga que canta* de Laura Devetach en sala de 4 años del Jardín de Infantes 57 de Villa La Angostura.

2. En **Encuentro con los libros: un tiempo y una voz para descubrir las historias que los/nos habitan**, el encuentro con los libros asume protagonismo con la mediación activa de la docente que planifica situaciones y estrategias precisas para que esos encuentros sucedan. La experiencia comentada fue desarrollada en una sala multiedad, a la que asisten niños de 3 a 5 años, en El Salitral, localidad próxima a Junín de los Andes.

3. En **Lectores en formación: leer siguiendo itinerarios** describimos una experiencia de lectura de libros de monstruos realizada en sala anexa de 5 años de la Escuela 15 de Chos Malal. La potencialidad de un itinerario de lectura en la sala queda demostrada tanto en las habilidades lectoras que los niños desarrollaron como en el proceso de escritura que las docentes fueron proponiendo paralelamente.

4. En **El Jardín de Infantes: una oportunidad para jugar con las palabras** compartimos una secuencia didáctica que tiene como objetivo jugar con la poesía *María, Mariana, Mariela* de María Teresa Corral, y crear una nueva versión.

1. Poesía. Descubrimos y jugamos con el lenguaje

Como la música, la poesía es un arte para escuchar -y leer y escribir-, las letras transliteran la voz, la voz se escribe, se hace letra. Antiguamente la poesía era esencialmente cantada (la lírica) y recitada (la epopeya), la lectura individual posteriormente se solía practicar en voz alta y aunque hay cambios en las tecnologías de la escritura y su correlato en las prácticas culturales, los niños continúan recibiendo a la poesía a través de los oídos. La voz, sus pliegues sonoros, se constituyen en la base literaria de los primeros años de vida de los niños.

Desde pequeña María Elena Walsh escuchó la modulación de poesía en la voz de su padre que acompañado por un piano recitaba las Nursery Rhymes. Así, las extrañas historietas en verso llamadas limericks¹ formaron parte de las escuchas y lecturas de la primera infancia de la poeta. Como dice Laura Devetach (2008), los lectores van formando su textoteca atesorando sonidos, ritmos: *“una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas de imaginario individual, familiar y colectivo”* (p.37)².

En su libro *Zoo Loco* (2013), Walsh describe esta forma métrica y señala:

“en general cuentan soberanas tonterías, cosas requetesabidas o descomunales mentiras. Algo parecido a lo que sucede con muchas coplas populares de Hispanoamérica como esa que dice: Todas las mañanitas/ del mes de enero/ me amanecen las uñas/ sobre los dedos. Los chicos y la gente sencilla se divierten mucho con estos juguetes hechos de palabras, por eso se me ocurrió intentar hacer algunos limericks en castellano. Mentiras: no se me ocurrió nada. Los limericks se aparecen de pronto, como un bicho en la punta del lápiz, y se ponen a correr por su cuenta sobre el papel”(p.7).

Compartimos dos limericks del poemario *Zoo Loco*:

Si una tortuga llega de Neuquén
a Buenos Aires en un santiamén,
lo más probable es que
no haya viajado a pie
seguro que fue en ómnibus o en tren.

¹ Un limerick es un tipo de poema de cinco versos con un esquema estricto de rimas del tipo: A-A-B-B-A. Los cinco versos del limerick poseen diferente métrica, coincidiendo en mayor extensión el primero, segundo y quinto, por un lado; el tercero y cuarto, más breves, por el otro. La historia del poema suele presentar las particularidades de un personaje, por lo general habitante de una ciudad que se menciona en el primer verso, o bien con algún rasgo físico destacable: una larga nariz, una barba descomunal protagonista de algún hecho desopilante.

² Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Una pava con fama de letrada
fue a decir un discurso en Ensenada
la aplaudió mucha gente
pero, naturalmente,
la pava sólo dijo una pavada.

Muchos autores³ consideran al limerick intraducible. En ellos el significante, la sonoridad y el ritmo prevalecen sobre los sentidos, o mejor dicho los determinan. Los niños al apropiarse del lenguaje hablado hacen eso: toman las palabras, los significados, los arman y desarman, los recrean y experimentan.

“Entrar al mundo de un poema es enlazarse con un espacio de azares y combinaciones de sentido imprevisibles. Es conectar la propuesta textual con la subjetividad de cada uno, exponerse, recibir y aportar, conjugarse con lo fónico o semántico del texto, con sus juegos de intensificación y sus silencios, construir un mundo posible, una mirada singular. Es reconocer un espacio dinámico, vivo, en el que nuestro imaginario hace pie y donde es posible pulsar lo móvil de las frases, la profundidad de lo convocado para entrar en algo intangible que sin embargo nos construye como lectores de nosotros mismos y del mundo” (Ramos, 2013: p.69)⁴.

El Jardín de Infantes es el lugar para continuar y potenciar ese juego espontáneo, ahora con objetos culturales y simbólicos muy potentes -los libros-, en el marco de propuestas didácticas pensadas para los más pequeños y sostenidas por la institución educativa. La expresión poética transita diversos caminos que van desde las composiciones donde lo fundamental es el juego silábico hasta la poesía narrativa y anecdótica; desde la poesía de tradición oral o folclórica hasta los poemas de autor. Al mismo tiempo, hay distintos temas, distintas formas.

Una escena deseable en el jardín es que la maestra invite a leer poemas de tradición oral, como las nanas, las rondas, las adivinanzas, los trabalenguas entre todos para aprender algunos. La poesía connota especialmente desde su sonoridad, por eso la docente como lectora más experimentada, ayuda a los lectores pequeños a descubrir las

³ Carranza, M. (27 de abril de 2010). Edward Lear, los limericks, y *el Zoo Loco* de María Elena Walsh. *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/04/edward-lear-los-limericks-y-el-zoo-loco-de-maria-elena-walsh/>

⁴ Ramos, María Cristina, (2013), “Capítulo III. Poesía, palabras para mirar al trasluz”. En *La casa del aire: literatura en la escuela para inicial y primer ciclo*, Neuquén: Ruedamares. p. 69.

sonoridades, los juegos de palabras, las rimas. Las poesías, como las canciones, se disfrutan más mientras más veces se cantan, se dicen, se leen -en poesía el sonido se adelanta al sentido- es decir, el lector va explorando singularmente su expresividad.

Una experiencia en particular: compartimos la lectura de poesía de autor en una sala de 4 años

El libro álbum *La hormiga que canta*⁵ de Laura Devetach y Juan Lima es una propuesta estética en donde lo visual y lo textual se conjugan: ilustraciones, poemas (caligramas y otros) proponen una invitación a la lectura. En este sentido, Cecilia Bajour (2004) comparte:

“es una aventura sinfónica. Dos poemas suenan juntos en este libro-álbum: el que está hecho con palabras y el creado con imágenes, texturas y colores. La fuerte sintonía entre los dos lenguajes que se observa en el poemario es tal que no es posible distinguir una frontera entre los universos del texto escrito y el de la ilustración. Y todo en un libro que se caracteriza por un delicadísimo cuidado en su edición”⁶.

La maestra invita a los niños a leer jugando, en esta ocasión la propuesta es desarrollada por la docente Ariadna Pereyra en sala de 4 años del Jardín de Infantes 57 de la ciudad de Villa La Angostura, Neuquén. En el pizarrón cuelgan afiches con poemas e ilustraciones de *La hormiga que canta*. Ella lee, ellos repiten; ella señala palabras y dibujos y los niños los leen. Uno de los afiches reproduce el caligrama de Devetach y la ilustración de Lima. La docente señala el primer y segundo verso, lo lee y los chicos repiten; lee el tercer verso y el cuarto que son preguntas, algunos niños leen y en simultáneo otros responden las interrogaciones:

Para ram pam pam

Van van van van van

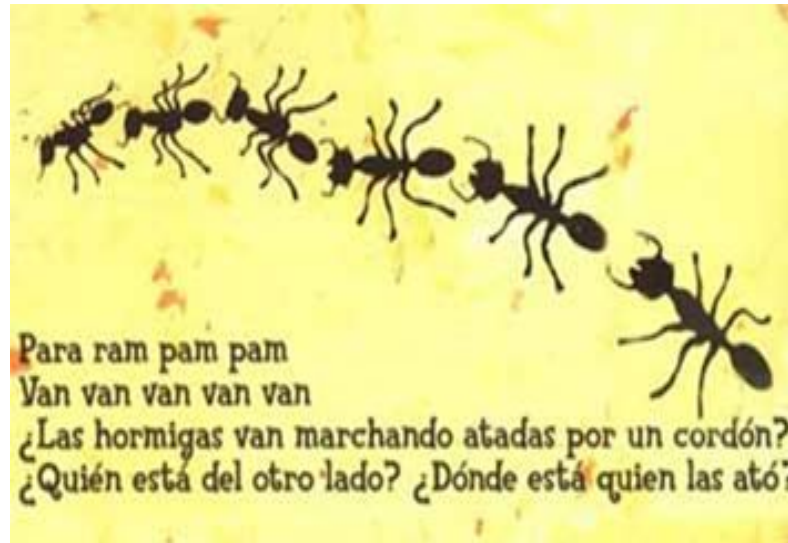
¿Las hormigas van marchando atadas por un cordón?

¿Quién está del otro lado? ¿Dónde está quién las ató?

⁵ Devetach (2004) *La hormiga que canta*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004.

⁶Bajour, C. (9 de junio de 2004). *La hormiga que canta*. *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/13/0/hormiga.htm> (Fecha de consulta: 2 de mayo de 2018)

Desde lo visual, es importante que los lectores puedan ver dónde lee la maestra (por ello señala dónde está leyendo, qué verso, cuál estrofa) y cómo se organiza en versos este texto particular que es la poesía.



A continuación, la maestra señala el otro afiche en donde encontramos la transcripción del poema 9 con la ilustración tal cual el libro. Ella canta junto con los niños los primeros cuatro versos. Es importante destacar que es evidente que han leído previamente muchas veces ese poema. Se nota en el conocimiento del texto. Se observa también que el entusiasmo en la lectura compartida se mantiene. Luego continúan leyendo: ella lee, ellos repiten, ella señala el pétalo, la hoja y el palito dibujado y los niños leen la imagen. Luego retoman el canto del poema acompañándolo con manos y pies.



2. Encuentro con los libros: un tiempo y una voz para descubrir las historias que los/nos habitan

Para algunos niños el momento de la lectura de un cuento en el jardín será la continuidad de una serie de momentos que suelen compartir en familia, con padres o abuelas que leen. Para otros, las lecturas de cuentos en el jardín, serán experiencias nuevas. Lo que es nuevo, para unos y otros es esa ronda de encuentros con las historias que consideramos importantes y resguardamos en objetos culturales llamados libros, mediadas esta vez por una lectora experimentada, la maestra. La maestra prepara la lectura anticipando los momentos de mayor emoción, dosificando el suspenso, sorprendiendo con un desenlace humorístico.

El escritor italiano Ítalo Calvino imaginó una serie de ciudades, *Las ciudades invisibles* (1983), diseminadas en el gran imperio del Kublai Kan. Esas ciudades son descritas al emperador por un viajero curioso y sensible, Marco Polo. En muchas de esas ciudades, el trueque de mercancías es la actividad central. En Eufemia, el trueque más importante es el de historias:

“No sólo a vender y a comprar se viene a Eufemia, sino también porque de noche, junto a las hogueras que rodean el mercado, sentados sobre bolsas o barriles, o tendidos sobre pilas de alfombras, a cada palabra que dice uno – como “lobo”, “hermana”, “tesoro escondido”, “batalla”, sarna” amantes”-los otros cuentan cada uno su historia de lobos, hermanas, tesoros, sarnas, amantes, batallas”⁷ (p.50).

El Jardín de Infantes es un pequeña Eufemia, ciudad invisible que se puede habitar, cuando la maestra coloca el cartel de “Momento de cuentos. Por favor no interrumpir” y convoca a los niños a la alfombra para participar del ritual. Y cuando parte del jardín, cada niño, como los visitantes de Eufemia, lleva consigo nuevas historias de lobos y tesoros escondidos. Para que ese encuentro ocurra, para poder visitar Eufemia, es necesario pensar en algunas condiciones didácticas.

La primera es crear el tiempo. Un tiempo sin interrupciones, no interferido por pantallas o comunicaciones imprevistas. Por eso la importancia del cartel que cuida el

⁷Calvino, I. (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro

momento, que advierta que no se debe ingresar a la sala. Ese tiempo de historias que se crea debe ser valorado en las instituciones de Nivel Inicial.

La segunda condición es la presencia de libros. Las *Colecciones de Aula de Nivel Inicial*, distribuidas por el Ministerio de Educación de la Nación a cada Jardín de Infantes, son el insumo fundamental para ofrecer variedad de libros. Las cuatro cajas para cada sala de 4 y 5 años, diferenciadas por color, son cuatro colecciones de libros de una cuidada y riquísima selección.



Las mesas ofrecen un banquete de libros.



La alfombra está preparada para lxs pequeñxs lectores.

Escenas del Jardín 17 de Neuquén capital en el ciclo lectivo 2017.



La lectura de la maestra, como dijimos, es la condición esencial. Es a través de su voz que se abre o cierra el encuentro y así los niños empiezan a participar del mundo de las historias. En *Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial. Volumen I* (2007)⁸ se lee: “Cuando contamos algo, protagonizamos un momento de la magia de la voz. Nuestra voz suspende en el aire al que escucha y lo lleva por los caminos que esos matices le sugieren. Se va develando un misterio, construyendo una historia, modificando el imaginario” (p.84).



La docente Belén Jaque, en su sala Río Bonito del Jardín 26 de Villa La Angostura, lee a su grupo el libro *¡De Repente!*, de McNaughton⁹, en octubre de 2017.

Otra condición indispensable es establecer la periodicidad. El encuentro de los niños con los libros tiene que ser frecuente y sostenido. Se trata de proponerlo 2 o 3 veces a la semana y no sólo como último momento del viernes.

Una experiencia en particular: compartimos la lectura del libro Fiesta de Disfraces en una sala multiedad

Compartimos las vivencias de la docente María Elvira Bragazzi al leer varias veces el libro *Fiesta de Disfraces*¹⁰, de Inés Trigub, con lxs niñxs de la sala anexa de la Escuela 130 de la pequeña comunidad El Salitral, próxima a Junín de los Andes.

⁸ *Cuadernos para el aula: Nivel inicial* (2007) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

⁹ McNaughton, C. (2000) *¡De Repente!* Bogotá: Grupo Editorial Norma. Colección Buenas Noches.

¹⁰ Trigub, I. (2011) *Fiesta de Disfraces*. Buenos Aires: Pequeño Editor. Colección Incluso los Grandes.



En primera instancia, comenta que encontró un cuento acerca de una “Fiesta de Disfraces”. Muestra la tapa e invita al grupo a conversar sobre el animal que aparece en dicha tapa y de qué está disfrazado.

Convoca con el libro en la mano y con la pregunta que invita a los niños a ser partícipes de ese acto de lectura aunque todavía no sepan leer convencionalmente.



La docente lee el título y el nombre del autor, señalando la direccionalidad de la escritura.

Invita a explorar el cuento y las imágenes.

Convoca al grupo a estar muy atentos.



Juega con preguntas: invita a descubrir a partir de la observación de las imágenes cuál es el nombre del animal que se disfrazó:

¿De qué se disfrazó el mono: ¿de oveja?

¿Y cómo es la oveja? ¿Es diferente al mono? ¿Por qué?



En una segunda sesión propone releer el mismo libro. Ensayo nuevas formas para resaltar algunos momentos del cuento. Lee con sorpresa, emoción y con alegría cuando aparece cada animal que va a ayudar al gusano.



Lee “en secreto” algunos fragmentos.



En un tercer encuentro con los niños y el mismo libro, la docente comenta que de tanto leer este cuento, le dieron ganas de inventar otros disfraces para estos animales.

En un afiche coloca fotos de los animales del cuento, y sobre el pizarrón, pega imágenes de distintos animales.

Cada nene, nena, elige un animal del pizarrón para volver a disfrazar a cada animal del cuento.

Finalmente, luego de cada encuentro, cada niño se llevará sus historias favoritas, sus palabras, para que sigan rodando las historias por el mundo hasta que en un nuevo encuentro con los libros, DE REPENTE....



3. Lectores en formación: leer siguiendo itinerarios

El jardín inicia formalmente las prácticas de lectura que la sociedad desarrolla, promueve, valora, contagia. Una de esas prácticas es leer siguiendo un camino. A veces, ese camino surge espontáneamente. Un libro que gusta mucho a un lector lo lleva a buscar otro libro del mismo autor o de la misma temática en la biblioteca o en la librería.

En el jardín, las docentes inician intencionalmente a los pequeños lectores en esa práctica. Para ello, el primer paso es una búsqueda de libros que tengan algo en común: un personaje, un autor, una temática, en los libros de las *Colecciones de Aula*, en la biblioteca del jardín o en las bibliotecas cercanas. Es condición que esos libros entusiasmen mucho a las docentes, ya que serán ellas las encargadas de “compartir el entusiasmo” en términos de Chambers (2007)¹¹. Este autor plantea que es necesario para ayudar a los niños a gozar de los libros, compartir dos tipos de entusiasmo: “lo que les gusta: *el entusiasmo por los elementos de la historia que les agradaron y atrajeron, sorprendieron e impresionaron (...)* lo que no les gusta: *la aversión hacia los elementos de la historia que les disgustaron*” (p.22). Las otras dos condiciones son compartir los desconciertos, es decir las dificultades y los elementos desconcertantes que suscita una historia, y compartir las conexiones, es decir, descubrir los patrones narrativos formales de la historia.

“En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero (p.26)”.

Leer varios libros con un aspecto en común tiene muchas ventajas para un lector que está iniciando su biografía lectora. Ofrece un horizonte de expectativas acotado y al mismo tiempo lo desafía a encontrar lo común y lo diferente en cada libro, lo que alimenta la conversación literaria, contribuye con el desarrollo del lenguaje y hace al lector más sagaz.

Los lectores saben, porque su maestra les ha anunciado, que leerán libros de piratas, por ejemplo. Los chicos transitan este recorrido lector y van incorporando herramientas para hacer lecturas más sutiles: hacer anticipaciones más ajustadas como esperar que haya aventuras, que esas aventuras se desarrollen en el mar a bordo de barcos, que haya piratas con ciertas características. Y al mismo tiempo descubren las

¹¹ Chambers, A. (2007). *Dime*. México. FCE.

características comunes de este tipo de historias, las singularidades que cada libro tiene. Con la ayuda docente, pueden aventurarse también en las primeras exploraciones para observar cómo está contado cada texto. Así en un cuento como *Barbanegra y los buñuelos*, de Ema Wolf¹², pueden explorar la exageración como recurso al focalizarse en la dureza de los buñuelos capaz de detener una bala, por ejemplo. Son los primeros pasos para interesarse en ese modo particular de escritura con el que se crea la ficción y formarse, ya desde el comienzo de la escolaridad, en la comprensión e interpretación de los textos.

Veamos en una experiencia de un Jardín de Infantes cómo funcionó la planificación de un itinerario de lectura de libros de cuentos, cuyos protagonistas son monstruos. Con el fin de destacar las decisiones didácticas tomadas, comentaremos algunas de ellas.

La experiencia se desarrolló en la sala anexa de 5 años de la Escuela 15 de Chos Malal durante el ciclo lectivo 2013. Las docentes que la diseñaron y llevaron adelante fueron Andrea Cid, Danila Gercek y Silvina Ferreyra. Ellas seleccionaron 6 libros de monstruos como personaje común y se propusieron abordarlos en un período de 15 días aproximadamente.

Planificar la lectura de 6 libros en 15 días hábiles, ya da cuenta de que se leerá con mucha frecuencia e intensidad durante el desarrollo de esta secuencia didáctica basada en un itinerario de lecturas. Los pequeños lectores tienen que ir desarrollando memoria lectora, puesto que el lector tiene que retener información clave de cada cuento, entre otras cosas, para poder establecer relaciones entre los textos que integran el itinerario. En ese sentido, la frecuencia asidua ayuda a recordar y volver a los textos en un período de tiempo acotado. A veces, los proyectos escolares toman tal envergadura que se extienden demasiado en el tiempo y eso no colabora con la idea de itinerario, de camino transitado y reconocido como tal. De todos modos, al finalizar cada sesión de lectura, la maestra puede construir con los chicos una lista que recupere nombres de personajes, descripciones, episodios, problemas, soluciones y ayudantes presentes en cada cuento. Quedará un afiche escrito que será leído más adelante como recurso para recuperar lo central de lo leído.

Los libros seleccionados fueron:

- *La isla del pequeño monstruo negro, negro*. Davide Cali.
- *Pototo, tres veces monstruo*. Cesar Bandín Ron
- *El monstruo Gropopol*. Sandra Siemens.

¹² Wolf, E. (1995) *Barbanegra y los buñuelos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. Colección Libros del Malabarista.

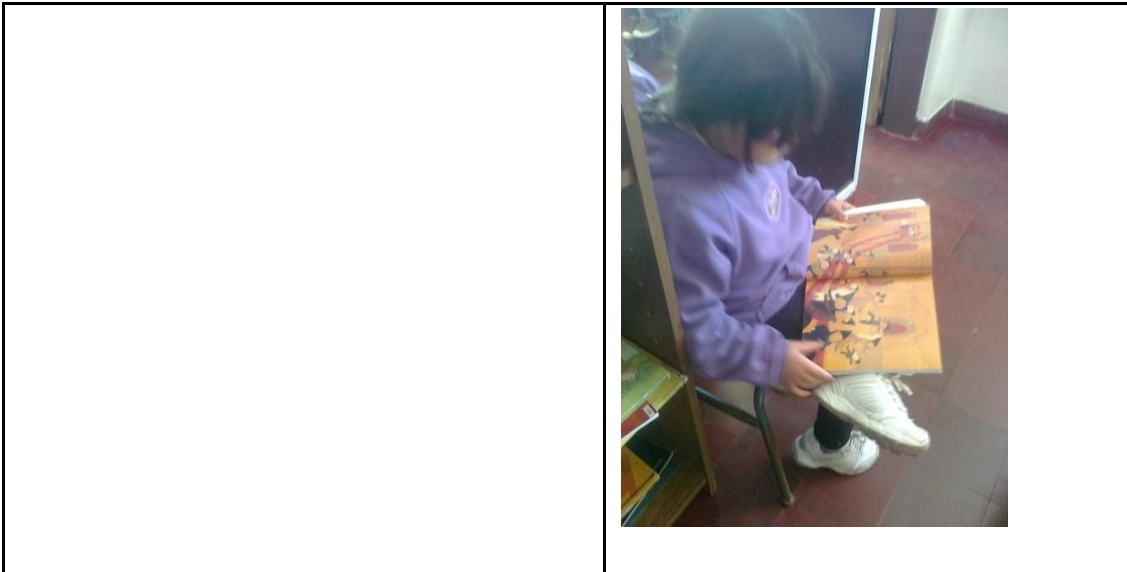
- *Monstruo triste, monstruo feliz*. Ed Emberly- Anne Mirand.
- *Fuera de aquí horrible monstruo verde*. Ed Emberly- Anne Mirand.
- *Trucas*. Juan Gedovius¹³.



Las actividades planificadas e implementadas siguieron los siguientes criterios:

- Actividades para la construcción conjunta de significados: observación de las imágenes y comentarios sobre lo que veían y lo que les sugería cada imagen, lectura inicial de cada libro a cargo de la docente y relecturas varias de cada libro y de fragmentos. En cada lectura y relectura, las docentes planificaron preguntas para orientar la interpretación, para ayudar a focalizar en algún detalle de una imagen o de lo que dice el texto.

¹³ Ver citas completas al final.



- Actividades para desarrollar habilidades para la construcción de otro cuento: reconocer los “ingredientes” imprescindibles para crear un cuento de monstruos, averiguar cómo son los personajes y qué cosas les suceden en cada cuento. Para colaborar con la elaboración de un nuevo cuento, las docentes aportaron un campo semántico a partir de las lecturas realizadas. Una vez concluidas las lecturas de los libros del itinerario, cada niño dibujó su propio monstruo y lo describió. Finalmente, escribieron entre todos, con la ayuda de la maestra un nuevo cuento de monstruos.

¿Cómo se desarrolla esta situación de escritura colectiva del cuento? Si bien la maestra coordina esta creación, todos los niños participan de la elaboración del cuento en tanto aportan de manera oral sus ideas. Por ejemplo, en primer lugar la maestra pregunta cómo sería ese monstruo. La maestra anota los rasgos que van pensando los chicos, muchos de ellos influenciados por las lecturas realizadas, a manera de apuntes en un costado del pizarrón. Luego, conversan sobre la posible textualización de esas ideas, y la maestra escribe a la vista de todos las frases en el pizarrón.

En otro momento, es necesario centrar la atención en qué le sucederá al monstruo en esta historia, y en cómo se cierra el relato. También, la maestra coordina el momento de la planificación del texto, y ella es quien escribe las frases en el pizarrón. Es decir, si bien los niños aún no son capaces de “escribir”, en sentido estricto, por sí mismos un cuento de estas características, sí pueden hacerlo junto a la maestra. Las intervenciones de ella apuntan a que los chicos participen de los momentos del proceso de escritura en los que sí pueden hacerlo: pueden tener ideas y pueden elaborar frases de manera oral porque conocen cómo es la estructura de un cuento, porque saben de monstruos y qué cosas

podrían ocurrir en ese tipo de historias. La maestra coordina ese proceso y hace para todos la tarea de escribir, en tanto “hacer las letras”, pero escribir, en sentido amplio, escribe todo el grupo.

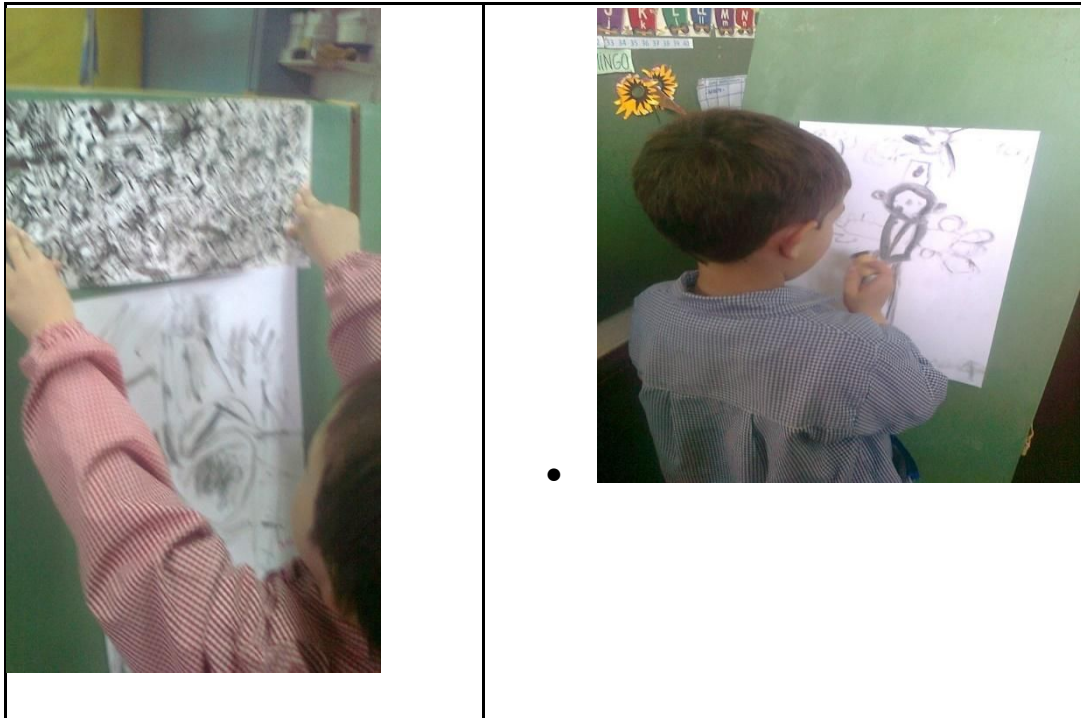


- Actividades para explorar la escritura y el sistema de escritura: ver qué funciones tiene la escritura, iniciarse en la progresiva comprensión del principio alfabético. Por ejemplo: la correspondencia fonema-grafema, el reconocimiento de la letra inicial de palabras familiares, la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba a abajo), la necesidad de respetar cierto orden para que las palabras digan algo, entre otras características.

Los chicos copian los títulos de los libros para la memoria lectora, juegan a escribir con letras móviles las palabras que se repiten en los libros como “monstruo” o el nombre de un monstruo: “POTOTO”. Para todas estas escrituras, se encuentran a la mano los referentes escritos de manera correcta: en los libros, que brindan ayuda en sus títulos, por ejemplo; en tarjetones que los chicos toman de modelo para ir colocando en orden las letras de la palabra. Y por supuesto, la maestra que acompaña e interviene con preguntas o mostrando: “¿Se fijaron qué letra va después de la N, en la palabra Monstruo? Miren acá cómo está escrita”.



- Actividades para saber más: averiguaron con las familias sobre los monstruos. Esa información se socializó diariamente.
- Actividades para seguir creando con otras artes: crearon monstruos con las técnicas plásticas del libro *Trucas* (pintura soplada, corcho quemado) e inventaron un nombre para el monstruo creado. Se realizó un baile de monstruos.



Cada niño realizó su propio libro de monstruos: en tapa y contratapa dibujó y escribió.



En el interior del libro pegaron una copia del cuento inventado por el grupo.

Un Monstruo oculto en la nieve

En las altas montañas con nieve, vivía el monstruo de la montaña. Su cuerpo era verde con músculos cubiertos con pelos blancos. Su cara era arrugada con ojos rojos y enojados. Las garras eran largas y afiladas como una aguja o una espada. En la boca tenía muchos dientes afilados con puntas para pinchar.

Vivía en una cueva fría y llena de hielo. Le gustaba comer gente y mascotas. Para cazar, se escondía entre la nieve, tiraba nieve con la mano, se los llevaba a su cueva y se los comía crudos. Una vez salió a cazar y se encontró con otro monstruo. Era un vampiro. Le quiso chupar la sangre. Se pelearon. El monstruo aplastó al vampiro. El vampiro salió volando asustado.

Esa noche mientras dormía, soñó que estaba con su mamá, que era bebé, usaba pañales y tomaba la teta.

Los logros del texto creado entre todos con la guía y dictado a la docente para que lo escribiera en el pizarrón, están a la vista. Analicemos algunos aspectos de esta escritura colectiva, posterior al recorrido lector de libros de monstruos. En primer lugar, los elementos que se necesitan para construir un relato están:

- alguien que sabe todo narra la historia en tercera persona con los datos necesarios para que alguien lo entienda.
- se cuenta una historia situada en el pasado de un personaje fácilmente identificable en un escenario que también puede ser identificado.
- a este personaje le ocurre un conflicto que se resuelve al final.

Desde muy corta edad, los niños poseen conocimientos intuitivos sobre la narración de historias. Este conocimiento se acrecentará en la medida en que puedan escuchar muchas historias. El jardín tiene que ofrecer esa posibilidad y garantizar que todos los niños adquieran el esquema narrativo y las expectativas sobre los personajes.

En el texto creado por el grupo es posible identificar claramente al personaje y las imágenes permiten visualizar al monstruo. Es posible reconocer la influencia de algunos textos: los “afilados dientes blancos” de *Fuera de aquí horrible monstruo verde* inspiran los “muchos dientes afilados con puntas para pinchar”. Se han apropiado también de la comparación como recurso para mostrar la peligrosidad del monstruo “Las garras eran largas y afiladas como una aguja o una espada”.

En el segundo párrafo, los escritores describen los hábitos alimenticios del monstruo. Colomer¹⁴ explica que el desarrollo de las expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento de las connotaciones que se les atribuye culturalmente. Este segundo párrafo no deja lugar a dudas, el monstruo es tan peligroso como se espera de un monstruo: come gente y mascotas y las come crudas. Inmediatamente aparece el conflicto

¹⁴ Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México. FCE

de la historia: el encuentro con otro monstruo, un vampiro. En el último párrafo se restablece la calma en la historia y el monstruo muestra otra faceta de su personalidad que, posiblemente, esté inspirada en algunos momentos de *El monstruo Groppopol*.

Dice Colomer (op. cit.) “Sabemos que leer y escribir son dos caras de la misma moneda en la misión de facilitar el acceso a la cultura escrita...” y agrega que “escribir literatura permite que los niños comprendan y aprecien más tanto la estructura o la fuerza expresiva de sus propios textos como la de los textos leídos”. Indudablemente los lectores que transitaron este itinerario de monstruos han apreciado tanto una estructura clara como la fuerza expresiva de los recursos de los textos leídos de los que además se han apropiado.

La lectura intensiva, mediada por la voz de la maestra y luego comentada en el grupo, redundó en una comprensión profunda del itinerario lector que transitan los pequeños lectores. La posibilidad de volver en repetidas ocasiones a los libros, a mirarlos, a releerlos con la ayuda y el estímulo de la maestra, propicia la curiosidad y enseña que a los libros se puede volver una y otra vez. Las actividades para apropiarse de los libros que integran el itinerario (listado de libros leídos, escribir las palabras que se repiten, reconocer palabras que conforman un campo semántico, crear un monstruo propio, buscar más información) fueron diversas y abundantes. Luego de este recorrido intenso, la docente ayuda a escribir un nuevo texto: el cuento de monstruos de la sala.

Ahora hagamos uso de la facultad proyectiva del pensamiento. Estos lectores que recién comienzan su biografía lectora escolar continúan leyendo libros reunidos en dos o tres itinerarios en su tránsito por la sala de 5 y luego continúan con nuevos y cada vez más complejos itinerarios durante toda la escuela primaria desarrollando otros saberes que les permiten progresivamente ganar autonomía, por ejemplo, la fluidez lectora. Continúan, así mismo, desafiándose con nuevas escrituras de textos, desarrollando el gusto por la textura que caracteriza la elaboración literaria y siguen explorando nuevas creaciones literarias. Es esperable que al finalizar la escolaridad obligatoria, sean lectores muy formados, que buscan sutilezas en los textos, capaces además de participar con muchas herramientas en los sistemas simbólicos de la cultura.

4. El Jardín de Infantes: una oportunidad para jugar con las palabras

En esta última sección nos interesa compartir una secuencia didáctica que tiene como objetivo jugar con la poesía *María, Mariana, Mariela* de María Teresa Corral (incluida en la Colección Los morochitos de Ediciones Colihue), y crear una nueva versión.

La poesía *María, Mariana, Mariela* va develando melodiosamente los hallazgos de tres niñas que “*sabían encontrar*”. En cada una de las cuatro estrofas en los dos primeros versos se repite la fórmula: “*María, Mariana, Mariela / Salieron a pasear*”. En el tercer y cuarto verso van variando los nombres de las niñas, los hallazgos y lo que hacen con ellos. Por ejemplo, en la primera estrofa es María la que encuentra un pajarito: “*María encontró un pajarito / Con él comenzó a cantar*”, mientras que en la segunda estrofa: “*Mariana encontró un pececito / Con él aprendió a nadar*”. Cada estrofa se cierra con una serie de “*La la la*” que invitan a un tarareo. Es una poesía con estructura de retahíla que los primeros lectores pueden memorizar rápidamente, por su estructura repetitiva y su brevedad. Y se constituye en una oportunidad para el encuentro lúdico con el lenguaje poético.

Además, el juego con los nombres de las niñas también puede dar lugar a una situación didáctica que pretende provocar y centrar el interés en el sistema de escritura. En este sentido, por ejemplo, identificar cómo se escriben los nombres de las niñas, hacer foco en cómo empiezan y cuáles letras se necesitan, comparar qué letras difieren entre una y otra palabra son los primeros pasos para la apropiación del sistema alfabético. En este caso, si analizamos las tres palabras tienen las mismas 4 letras iniciales M-A-R-I, pero difieren en las siguientes letras. *María* y *Mariana*, a su vez, comparten las 5 letras de *María*, ya que esta palabra se encuentra de

María, Mariana, Mariela
Salieron a pasear
María encontró un pajarito,
Con él empezó a cantar
La la la la
La la la.

María, Mariana, Mariela
Salieron a pasear
Mariana encontró un pececito,
Con él aprendió a nadar.
La la la la
La la la.

María, Mariana, Mariela
Salieron a pasear
Mariela encontró un arbolito,
Como un gato se puso a trepar.
La la la la
La la la.

María, Mariana, Mariela
Salieron a pasear
Las tres niñas de esta historia
Sabían encontrar.

manera íntegra contenida en la palabra *Mariana*. *Mariela* y *Mariana* tienen la misma cantidad de letras, pero una termina en -ELA, y la otra en -ANA, por ejemplo.

Propuesta para jugar con el poema *María, Mariana, Mariela*

Para esta secuencia es importante que cada niño cuente con un ejemplar del libro (o bien entregar a cada uno copia del texto y proyectar las ilustraciones de Oscar Rojas en un Power Point)¹⁵.

1. Leemos las imágenes e invitamos a conversar sobre ellas. Por ejemplo, ¿cómo están vestidas las niñas que salieron a pasear?, ¿cómo aparecen los cabellos en cada encuentro?, ¿dónde encontró el pajarito María?, ¿cómo aparece Mariana en su encuentro con el pececito?, ¿cómo trepa Mariela?
2. Leemos en voz alta la poesía entre todos. Jugamos a leer a coro para explorar en esas palabras pronunciadas, los sentidos, los sonidos, la musicalidad y el ritmo:
 - Leer más lentamente el 1º verso de cada estrofa, estirando la enumeración de los nombres de las niñas.
 - Incluir pausas en los versos 3º (luego del nombre de la niña) y 4º (luego de “*Con él*”).
 - Encontrar un modo de cantar los versos 5º y 6º.
 - Recitar la poesía variando el volumen, susurrando como en secreto, por ejemplo, los versos en que se cuenta qué encontró cada niña, o a toda voz los dos últimos versos que dicen que “las tres niñas de esta historia/ sabían encontrar”.
3. Luego del primer encuentro con el poema, podemos invitar a buscar: los **nombres** mencionados: ¿Dónde dice María? ¿Dónde dice Mariana? ¿Dónde Mariela?

Para estas búsquedas en sus propios libros, ofrecemos ayudas:

- cada dos chicos entregamos tarjetas con uno de los nombres de los personajes para que busquen en el libro dónde está escrita la palabra y cuántas veces aparece. Los niños nos muestran las palabras encontradas en el texto y vamos entregando sucesivamente las otras dos tarjetas con los nombres.
- luego se les propone que ubiquen las tarjetas una debajo de la otra, según el orden de aparición en el poema. Al mismo tiempo en el pizarrón también se ubican las tarjetas, en tamaño más grande, para mostrar cuál es la secuencia

¹⁵ En la Biblioteca Ambulante El árbol de lilas (CEDIE, CPE de Neuquén) se encuentran disponibles ejemplares en cantidad de este libro, para hacer esta lectura compartida y que cada niño tenga su ejemplar a mano. Pueden solicitarse en préstamo desde cualquier institución educativa de la provincia.

- o una **estructura que se repite:**

_____, _____, _____
 SALIERON A PASEAR
 _____ ENCONTRÓ UN /UNA _____ ITO / ITA,
 CON ÉL / ELLA _____
 LA LA LA LA
 LA LA LA.

- o las **variaciones en cada estrofa:**

- cambia el nombre del personaje,
- el objeto que encuentra
- y qué hace con él.

Haremos relecturas y tomaremos nota en un afiche de estas variaciones. Es un momento oportuno para que los niños nos dicten la palabra a escribir: al vernos escribir al ritmo del dictado mostramos cómo se relacionan el texto escrito con el oral y además los grafemas con los fonemas.

Nombre	¿Qué encontró?	¿Qué hizo con lo que encontró? Con él/ella...	
María	Un pajarito	Empezó a cantar	La la la
Mariana	Un pececito	Aprendió a nadar	La la la
Mariela	Un arbolito	Como un gato se puso a trepar	La la la

En este cuadro podemos observar y comparar todas las construcciones:

- ✓ podemos comparar los nombres: comparten las 4 primeras letras (podemos hacer un círculo en cada palabra encerrando las letras compartidas).
- ✓ el objeto que encontraron, en todos los casos termina con el mismo diminutivo ITO, que también podemos señalar encerrándolo en un círculo.
- ✓ al finalizar la estrofa, se indica qué hizo cada niña con lo que encontró. También podemos hacer un círculo en la terminación compartida (-AR en el caso de las palabras de la poesía).

6. **Ahora invitamos a los chicos a jugar el mismo juego que esta autora, y nos embarcamos a crear una nueva versión del poema.**

¿Cómo se juega a este juego? Tomamos prestada la estructura fija de la poesía y buscamos nuevas palabras para completar en los espacios en blanco y lograr otro poema. Es decir, que para poder escribir la nueva poesía necesitamos tener a mano un **repertorio de palabras** para ir probando cómo queda, cómo suena, cómo gusta más. Necesitamos listados de palabras que se refieran a: nombres propios, objetos encontrados y acciones que puedan realizarse con ellos. La construcción de estos listados de manera colectiva llevará varias sesiones, pero tendrá la riqueza de proponer una abundante experiencia de búsqueda de palabras, de exploración de los sonidos, de observación de cómo se escribe la palabra dicha. Y culminará con una obra propia del grupo que podrá aprenderse de memoria para recitar y compartir con otros.

- a. En el cuadro del afiche, invitamos a observar la **columna de los NOMBRES**. Tenemos que analizar qué tenían en común María, Mariana y Mariela y buscar nuevos grupos de 3 nombres que tengan algunos parecidos. Una posibilidad es buscar en la lista de nombres del grupo (si hubiera 3 nombres con esta condición), o bien podemos nosotros proponer series de 3 nombres en los que analizar si cumplen con la condición. Hacer el listado correspondiente (se sugiere un listado de nombres).

Listado de TRÍOS DE NOMBRES (con inicios parecidos)
ANA / ANITA / ANTONELLA
ALAN / ALEJO / ALEJANDRO
CARLA / CAROLA / CAROLINA
JULIA / JULIANA / JULIETA
LEÓN / LEONEL / LEONARDO
LUCAS / LUCIO / LUCIANO
LUCÍA / LUCIANA / LUCRECIA
SILVIA / SILVINA / SILVANA

- b. Para los repertorios de palabras **sobre lo que encontró el personaje y lo que hizo al encontrar eso**, conversar y anotar las ideas que surgen. Podemos completar en primera instancia un **listado de objetos/animales** que pudieron haber encontrado. Los anotaremos escritos ya en diminutivo (-ITA o en -ITO). Elegimos 3 objetos, los

3 que tengan la misma terminación (o bien -ITA o -ITO). Luego los invitamos a pensar qué podrían hacer con cada uno de esos objetos, obteniendo así un **listado de acciones** posibles (en este caso, también tendremos que mostrarles que tenemos que respetar la misma terminación). A medida que vamos escribiendo las ideas que los chicos dictan, vamos probando cómo queda en la poesía, vamos probando palabras su sonoridad y sentido. En esta poesía es importante el juego con la rima, pero también lo es la coherencia entre la cosa hallada y lo que se puede hacer con ella. Por eso, en estos ensayos vamos jugando tanto a escuchar cómo suena la combinación de palabras elegidas, como el juego de sentidos generado por el significado de las palabras.

Por ejemplo, así podría presentarse un cuadro construido en conjunto con el grupo:

Listado de OBJETOS / ANIMALES que pueden encontrar al salir a pasear y de acciones posibles a realizar con ellos	
objetos / animales encontrados	- AR
AUTITO	JUGAR
MUÑEQUITA	PEINAR
PELOTITA	PATEAR
LAPICITO	PINTAR
PERRITO	CORRER

Este repertorio de palabras, ya forman parte de esta **situación de escritura colectiva de la poesía que la maestra está coordinando**: ella va escribiendo en la estructura con espacios en blanco las palabras que el grupo elige (o bien, va escribiendo en carteles que coloca a modo de prueba en los espacios en blanco, y así poder cambiarlos por otros, leer y probar). Al finalizar esta producción colectiva, la maestra releerá el texto varias veces para ver cómo quedó, para apreciar las palabras e imágenes que provoca, para sentir la sonoridad y el ritmo que tiene. En estas relecturas estaremos oficiando como escritores, haciendo una **revisión del texto**, atentos a si hemos respetado la estructura, las condiciones de las palabras (parecidos / rimas), si hemos logrado un texto con musicalidad, o si preferimos introducir alguna modificación, probar otros modos para lograrlo. Al final se **comparte la lectura y recitado de la nueva creación**.

El desarrollo de esta secuencia podrá realizarse en varias sesiones. Por ejemplo, en una primera leerán y jugarán a coro con las relecturas, en otra releerán y analizarán la estructura repetitiva y podrán focalizar en el juego que se hace con los nombres, en otra pueden hacerse los listados de objetos encontrados y lo que hicieron con él, en esa misma o en otra podrán buscar más palabras para ampliar los repertorios, etc. Esta cantidad variable de sesiones para la misma secuencia dependerá de lo que la maestra considere que puede proponer a su grupo cada vez

Nuevo título

_____ / _____ / _____

_____ / _____ / _____

SALIERON A PASEAR

_____ ENCONTRÓ UN /UNA _____ ITO / ITA,

CON ÉL / ELLA _____

LA LA LA LA

LA LA LA.

_____ / _____ / _____

SALIERON A PASEAR

_____ ENCONTRÓ UN /UNA _____ ITO / ITA,

CON ÉL / ELLA _____.

LA LA LA LA

LA LA LA.

_____ / _____ / _____

SALIERON A PASEAR

_____ ENCONTRÓ UN/UNA _____ ITO/ITA,

LA LA LA LA

LA LA LA.

_____ / _____ / _____

SALIERON A PASEAR

LAS/LOS TRES NIÑAS/NIÑOS DE ESTA HISTORIA

SABÍAN ENCONTRAR.

Lxs niñxs procuran comprender todo lo que los rodea, y entre lo que les despierta curiosidad, está el sistema de escritura. En el jardín también están otros con quienes interactuar y que tienen distintos saberes. Con los pares podrá confrontar, consultar, compartir sus inquietudes. La maestra ayuda con intervenciones para recurrir al material escrito de la sala o hace preguntas que ayudan a focalizar: ¿con cuál empieza? ¿Dónde dice?. Si bien no es la meta del jardín que logren escrituras convencionales, sería deseable que luego de muchas situaciones de exploración y ensayo, logren algunas habilidades que les permitan avanzar, tales como preguntarse dónde dice, cómo empieza, entre otras. Otro logro deseable es la escritura convencional del propio nombre ya que es importante para la construcción de la propia identidad y proporciona un referente estable de gran significación.

La gran investigadora argentina Emilia Ferreiro (1982) dice:

“El niño no espera la decisión de la escuela para comenzar sus indagaciones sobre la lengua escrita. Pero tampoco puede descubrir por sí mismo cómo se escribe su nombre. La falta de estimulación específica y/o atención de su entorno (familiar y escolar) pueden limitar los alcances de su propia capacidad de indagación”.

Los niños avanzan en sus ideas sobre la escritura cuando el jardín ofrece múltiples oportunidades, cuando se los alienta a leer a escribir, cuando ven a su maestra leyendo y escribiendo y mostrando cómo lo hace, cuando se sienten habilitados para hacer consultas y exploraciones sobre el sistema de escritura. El Jardín de Infantes puede ofrecer situaciones lúdicas, como la secuencia para reinventar la poesía de María Teresa Corral, para explorar y realizar sucesivas aproximaciones y experimentar que las reglas del sistema de escritura pueden ser un juego apasionante.

Bibliografía

Bajour, C. (9 de junio de 2004). La hormiga que canta. *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/13/0/hormiga.htm> (Fecha de consulta: 2 de mayo de 2018).

Bandin Ron, C. (2006) *Pototo 3 Veces Monstruo*. Ilustrador: Cristian Turdera. Buenos Aires: Ediciones Del Eclipse.

Cali, D. (2009). *La isla del pequeño monstruo negro-negro*. Ilustrador: Philip Giordano. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Calvino, I. (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro

Carranza, M. (27 de abril de 2010). Edward Lear, los limericks, y el Zoo Loco de María Elena Walsh. *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/04/edward-lear-los-limericks-y-el-zoo-loco-de-maria-elena-walsh/>

Chambers, A. (2007). *Dime*. México. FCE.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México. FCE

Corral, M.T. (2005). *María, Mariana, Mariela*. Buenos Aires: Ed. Colihue. Colección Los morochitos.

Devetach, L. (2004). *La hormiga que canta*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Emberly E. y Miranda, A. (2009). *Fuera de aquí horrible monstruo verde*. Ed. Océano Travesía.

Emberly E. y Miranda, A. (2009). *Monstruo triste, monstruo feliz*. Ed. Océano Travesía.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: FCE.

McNaughton, C. (2000) *¡De Repente!* Bogotá: Grupo Editorial Norma. Colección Buenas Noches.

Miranda, P. (coord.) (2007) *NAP. Cuadernos para el aula. Nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.gía de la Nación.

Ramos, M. C. (2013). *La casa del aire: literatura en la escuela para inicial y primer ciclo*. Neuquén: Ruedamares.

Siemens, S. (2005). *El monstruo Groppopol*. Ilustraciones: Carlos Rodriguez. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Trigub, I. (2011). *Fiesta de Disfraces*. Buenos Aires: Pequeño Editor. Colección Incluso los Grandes.

Walsh, M.E. (2013). *Zoo Loco*. Buenos Aires: Alfaguara.

Wolf, E. (1995). *Barbanegra y los buñuelos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. Colección Libros del Malabarista.