



Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Dirección Provincial de Educación Primaria

Documento n° 5/2020

**Orientaciones sobre la enseñanza  
de la lectura y la escritura a distancia<sup>1</sup>  
5° y 6° año**

*Sumario*

Propósito

El recorrido propuesto en los cuadernillos

¿Qué obras, qué situaciones y contenidos de lectura en 5° y 6°?

¿Qué obras, qué situaciones y contenidos de escritura en 5° y 6°?

Propuestas seleccionadas para analizar con equipos de conducción y con maestras y maestros

Las obras

Las medias de los flamencos, Horacio Quiroga

La ventana abierta, Saki

Prácticas de lectura

Las lecturas en torno a “Las medias de los flamencos”

Las lecturas en torno a “La ventana abierta”

Prácticas de escritura

Escrituras en torno a “Las medias de los flamencos”

Otras opciones de reescritura

Escrituras en torno a “La ventana abierta”

Análisis de las primeras escrituras de los niños

Decisiones a partir del análisis de las escrituras

Comunicación a distancia exclusiva por medios impresos

Para escuelas uni o bidocentes

Consideraciones finales

---

<sup>1</sup> Este material fue desarrollado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Es de distribución y circulación gratuita. Prohibida su venta y reproducción total y/o parcial.

**Autoras:** Mirta Castedo - Gabriela Hez - Yamila Wallace- Dirección Provincial de Educación Primaria





## Propósito

El presente documento tiene el propósito de profundizar en las orientaciones sobre las prácticas de enseñanza en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Los cinco cuadernillos producidos por la Dirección Provincial de Educación Primaria presentan un panorama de algunas situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje y sobre el sistema de escritura que se consideran fundamentales para la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores. Al mismo tiempo, sabemos que los equipos escolares han reinventado el hacer cotidiano, intentando resguardar el sentido de los contenidos en nuevos formatos de comunicación y adaptándose a las diversas posibilidades de sus alumnas y alumnos, así como a las propias.

Al acercarnos a la posibilidad del retorno a la escuela –en condiciones y modos de organización probablemente dispares- consideramos necesario volver sobre algunas de las propuestas de *Continuamos estudiando* para analizarlas junto con los equipos de supervisión, directivos y docentes de las escuelas con el propósito de explicitar los supuestos didácticos que las sustentan, discutir formas de trabajarlas a distancia y convocarlos a desarrollar las situaciones seleccionadas con sus alumnos al regreso del receso escolar.

Seguramente, cada institución introducirá modificaciones. No obstante, es necesario, a partir de implementar una propuesta de enseñanza concreta, reflexionar sobre qué ha sido posible enseñar a la distancia y qué habrá que retomar en la presencialidad y en qué medida los contenidos y situaciones desarrollados en el período de trabajo no presencial permitieron proponer los contenidos fundamentales para cada año. Con tal propósito, también resultará de gran utilidad recibir -de parte de los estudiantes- la mayor cantidad posible de tareas realizadas en sus hogares para reflexionar en cada escuela sobre cuáles fueron los avances logrados y planificar el regreso a las aulas, así como los modos de atender la gran diversidad de situaciones en relación con los aprendizajes que sin duda recibiremos.





## El recorrido propuesto en los cuadernillos

### ¿Qué obras, qué situaciones y contenidos de lectura en 5° y 6°?

A lo largo de los cuadernillos de *Continuidad Pedagógica* de la Provincia de Buenos Aires para 5° y 6° año en el período no presencial 2020, transitamos por una interesante diversidad de géneros, obras y autores. Esta selección - aún abierta-, producida al calor y en la urgencia de la situación excepcional que transitamos, intenta presentar una diversidad posible para el trabajo a distancia con chicos de estos grados.

Ante todas las obras, propusimos que los chicos leyeran y releyeran solos y a través de otros lectores y pensarán sobre algunos interrogantes. Esas preguntas interpelaron la historia contada y también cómo está contada, es decir, cómo está construido el relato. Sin hacerlo explícito por la dificultad de no conocer la historia de cada grupo y también por la distancia que limita o impide el debate colectivo,

intentamos que los chicos **apreciaran qué se cuenta y cómo se cuenta**, que volvieran al texto para **identificar expresiones o recursos -reiteraciones, imágenes, etc.- que producen cierto impacto en los lectores**, que reflexionaran sobre **el punto de vista del narrador**, que apreciaran la estrecha **relación entre forma y contenido**. En la medida de lo que estimamos posible e hipotetizando sobre posibles trayectorias previas de lecturas, convocamos siempre a **poner en relación las obras propuestas con otras ya leídas** y sugerimos nuevas obras disponibles en la web para ampliar las lecturas.

No desplegamos todos los contenidos de lectura con la profundidad que se deben abordar cuando se lee en el aula. Seleccionamos algunos interrogantes sobre las obras que parecieron más accesibles para pensar en la distancia. La imposibilidad de compartir y debatir puntos de vista e interpretaciones diversas con todos los estudiantes permitió que tuviéramos algunas respuestas de las chicas y los chicos pero impidió tejer ese entramado de interpretaciones y relecturas que es esencial de la formación de los lectores.

Diversa poesía contemporánea y selecciones de poesías en torno a un motivo -la luna-, narraciones tradicionales con engaños -"El gato con botas", "El traje nuevo del emperador", "La ollita mágica"- y de aventuras -"Simbad, el Marino", "El corsario negro", "La isla del tesoro"-, leyendas latinoamericanas -"Eireté, la indiecita", "La comadreja", "El cuento de la noche"-, y cuentos de autores -Poe, Saki, Quiroga, Bodoc, Lispector, Tullian.





## ¿Qué obras, qué situaciones y contenidos de escritura en 5º y 6º?

“Cree en un maestro -Poe, Maupassant, Kipling, Chejov- como en Dios mismo.”

Horacio Quiroga, 1927:86<sup>2</sup>.

A medida en que se empezó a vislumbrar que el ASPO iba a tomar varios meses, fuimos incluyendo cada vez más propuestas de escritura, indispensables para seguir avanzando en la formación de las chicas y los chicos como escritores y también como lectores porque las situaciones de escritura estuvieron estrechamente vinculadas con los textos leídos (texto fuente). En efecto, todas las situaciones de escritura supusieron relectura total, relectura del fragmento a reescribir o relectura para reparar en algún aspecto de la obra que se enlazara con la escritura.

En relación con las narraciones leídas, por ejemplo, propusimos describir un ambiente (la selva) u otros elementos de una historia (estrellas brillantes, ranitas cantoras) a la manera en que el narrador lo hace en su obra, con otros ambientes y elementos en el texto (leyendas). Formulamos una situación de escritura semejante (una descripción a ser incluida en una narración) ante una historia bien distinta: el lugar donde habita el niño-autor descripta a la manera en que Poe lo hace en “El retrato oval”; Solicitamos crear una situación en torno a un inocente juego infantil a la manera sombría en que Poe lo hace en “El retrato oval”; orientamos la escritura de un fragmento de un diario íntimo tomando la voz de la pobre joven retratada en esa misteriosa historia. Planteamos la reescritura de un pasaje que presenta unos personajes desde un punto de vista diferente al del narrador de la historia (“El traje nuevo del emperador”), la inclusión de un nuevo episodio en la historia (“Pedro y el lobo”) o la creación de una nueva picardía del personaje (Pedro Urdemales). Sugerimos idear, a partir de múltiples lecturas, un nuevo pirata, sus aventuras e incluir el relato de un abordaje.

Como se aprecia, todas las propuestas de escritura suponen reescritura de un texto fuente, total o parcial, con mayor o menor grado de transformación. Es decir, siempre hay un texto de referencia, una fuente en la cual apoyarse y, si se quiere, imitar. Lograr escribir a la manera de un gran autor o de una buena obra no es tarea sencilla, está muy lejos de la copia.

Todas las mencionadas son tareas de escritura en las que las chicas y los chicos se enfrentan a resolver problemas de los escritores de cualquier texto, como **el uso de los tiempos verbales y los distintos marcadores**

<sup>2</sup> Quiroga, H. (1927). Decálogo del perfecto cuentista. *Sobre literatura*, 86-88.





**temporales, la adecuación al léxico propio de la historia, las sustituciones léxicas o las elisiones para evitar repeticiones**, etc. y problemas específicos de los textos propuestos. Para hacerlo, no están solos. Los acompañan las ayudas y las orientaciones de la y el docente y los autores, presentes a través de las obras que se proponen reescribir.

En todas las situaciones las chicas y los chicos tienen oportunidad de *ejercer las prácticas de cualquier escritor* -evitar repeticiones innecesarias, incluir marcadores temporales, emplear puntos al cerrar cada párrafo. No obstante, al igual que en lectura, la distancia nos permite algunas intervenciones y no otras: se puede orientar para desarrollar alguna **planificación antes de escribir** pero es imposible intervenir para que revisen mientras están escribiendo; está ausente **la consulta con otros mientras se escribe y/o el pedido de relectura de lo que van escribiendo**.

De todos modos, aun limitadas, sí es posible plantear alguna consigna orientada a la indispensable **revisión de la primera versión de lo producido**, desde las sencillas relecturas del mismo autor hasta propuestas más ambiciosas focalizadas en algún aspecto específico textual u ortográfico. En ese sentido, en algunos casos hemos intentado salir del texto, pensar sobre algún problema gramatical u ortográfico y volver a mirar el texto producido para corregir o agregar en caso de encontrarse ante una situación similar al ejemplo propuesto.

En síntesis, la distancia nos limita en un propósito fundamental de la escuela: la construcción de una comunidad de lectores y escritores. Cada día, a medida que percibimos que el distanciamiento social se va a prolongar aun volviendo a la escuela, todos hacemos un gran esfuerzo y vamos acopiando pequeños logros para vencer con creatividad, conocimiento, alegría y compromiso la ausencia del encuentro cara a cara o de la escritura donde se comparte el lápiz y la hoja. Este documento busca, en parte, poner a disposición la breve e intensa experiencia acumulada por maestras, maestros, y otros miembros de los equipos escolares en esta difícil tarea.

## Propuestas seleccionadas para desarrollar durante el mes de agosto

En este documento se profundiza sobre dos propuestas: “Leer y escribir ‘Las medias de los flamencos’”, de Horacio Quiroga (1878-1937) (se adjunta el Cuadernillo 5, para 4° y 5° porque aún no se ha publicado en *Continuamos estudiando*, abc), y “Leer y escribir ‘La ventana abierta’” (Cuadernillo 3, 6° año, *Continuamos estudiando*, <https://cutt.ly/Fo3a4y4>), un cuento de Héctor Hugh Munro, alias, Saki (1870-1916). Dos obras de dos grandes cuentistas, uno rioplatense y otro inglés. Estas propuestas en torno a narraciones de autor tienen puntos de contacto y diferencias. Por razones que expondremos a

5





continuación, tanto las lecturas como las escrituras se han planteado para las y los “grandes” de la escuela que, debemos recordar, no han asistido a clases durante este año. A su vez, tanto la obra propuesta para sexto como el modo de abordarla suponen un mayor desafío que la de quinto.

## Las obras

### “Las medias de los flamencos”, Horacio Quiroga

Se ha dicho de Quiroga, como se ha dicho de Roberto Arlt, que escribía con incorrección y descuido. Incluso se ha dicho que escribía mal. Si la importancia de un escritor se midiera por la corrección o aun por el esplendor de su escritura, Quevedo sería mayor que Cervantes y Homero habría sido borrado del Píndaro. Uno termina preguntándose si un cierto grado de barbarie no será una de las condiciones del arte perdurable.

Abelardo Castillo, *Ser escritor*.<sup>3</sup>

“Las medias de los flamencos” (1916, revista argentina *Fray Mocho*), y otros cuentos incluidos en “Cuentos de la selva” (1918), son una excepción al estilo inquietante, oscuro y estremecedor del autor. En efecto, “...no hay casi cuento de Quiroga donde el protagonista no sea la muerte. Otro es el miedo. Otro es la voluntad. El drama entre la transitoriedad del hombre y su búsqueda de algo absoluto -el amor, un lugar en el mundo- la fascinación y el horror de la muerte son los grandes temas de Quiroga.” (Castillo, 1998:42<sup>4</sup>)

“Cuentos de la selva” muestra otra cara del autor. Son cuentos escritos para niñas y niños, pero por un autor que no los tiene como destinatarios habituales y que no abandona la profundidad de su mirada por dirigirse a ellos. Es, además, considerado por la crítica como un maestro del cuento latinoamericano. En las trece historias de esta obra, coloca a los animales en situaciones humanas: la envidia, la vanidad, el engaño, la burla... con las mismas honduras y oscuridades con que lo hace en sus relatos para adultos, solo ahorrándole a los pequeños los toques del horror.

“En ‘Las medias de los flamencos’ el relato se mueve en un contexto lúdico en el cual las víboras y los flamencos interactúan. La alusión mítica a estas aves mordidas por las serpientes, pretende otorgar fundamento a

<sup>3</sup> Castillo, A. (1998). *Ser escritor*. Seix Barral.

<sup>4</sup> Op. Cit.





un hecho real que el narrador explica en el último párrafo. Se transparentan las nociones que tienen que ver con la búsqueda de la belleza enmarcada en un juego de causas y consecuencias verdaderamente genial; esto sucede porque el narrador parece castigar a estos pájaros veleidosos, a los que sólo les resta lamentarse por las heridas que recibieron al ser castigados por las serpientes vengadoras.”

Luis Quintana Tejera, 2015:238.<sup>5</sup>

A pesar de comenzar presentando una serie de animales ataviados como humanos y comportándose como tales, ya sea por la mención de la fauna propia de la selva misionera como por las referencias geográficas y culturales (“cigarros paraguayos”), ya sea por los elementos posibles del contexto (“Los peces, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río, los peces estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola”), “Las medias de los flamencos” es un relato verosímil, por tanto, una historia donde rápidamente el lector entra en el pacto ficcional. El efecto de verosimilitud atraviesa todo el relato y desemboca en un final donde la metamorfosis sufrida por las antes blancas y ahora rojas patas de los flamencos se termina “comprendiendo” como una explicación perfectamente posible del color de esa parte del cuerpo del animal.

El relato se estructura del modo más usual para los lectores, de manera que no le provoca grandes problemas para la comprensión de los sucesos. El narrador omnisciente en tercera persona presenta al lector no solo lo que ve sino también lo que sienten y saben los personajes y su punto de vista sobre ellos (“tienen muy poca inteligencia”, “las más espléndidas de todas eran las víboras”). El relato sigue el orden de la historia que se organiza en los cinco momentos clásicos de la narración (estado inicial, desequilibrio, conflicto, resolución, reequilibración) donde alternan remansos descriptivos, avances de las acciones puntuales y algunos diálogos. Inclusive, apela a construcciones de tres intentos (las veces que los flamencos recurren a almacenes en busca de las medias), también presente en los relatos para más chicos. De manera que los niños no se encuentran ante grandes desafíos de lectura pues es la estructura más frecuente en la mayoría de los relatos que han frecuentado.

Por todos estos motivos, “Las medias de los flamencos” es una historia que también podría trabajarse en tercero o cuarto, de allí que parece bastante “segura” para proponernos profundizar en quinto a pesar de la dificultad que supone la “distancia”. Sin embargo, su sencillez narrativa -propia del autor- no impide un tratamiento más profundo. La obra está plagada de imágenes sensoriales (“las ranas se habían perfumado todo el cuerpo”, “el silbido de las

<sup>5</sup> Tejera, L. Q. (2015). La literatura infantil en Horacio Quiroga: un mensaje para los niños del mundo. Cuentos de la selva. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (55), 237-250.





víboras”, “las víboras corrieron con sus farolitos y alumbraron bien las patas del flamenco”, “se agachaban también tratando de tocar con la lengua las medias de los flamencos, porque la lengua de la víbora es como la mano de las personas”, juega con la imprecisión y la exageración (“los flamencos recorrieron así todos los almacenes”, “lanzaron un silbido que se oyó desde la otra orilla del Paraná”) y, sobre el final, se permite transitar entre distintos planos de ficción (“Esta es la historia de los flamencos; que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas”). Todos ellos son elementos no evidentes para un lector inocente, solo interesado en qué cuenta la historia. Son aspectos a los cuales se accede en el intercambio con otros y con la ayuda de la o el docente. Tampoco es evidente el universo conflictivo que se organiza por detrás del hecho que la historia narra: ¿los flamencos merecieron el castigo eterno por su vanidad?, fueron objeto del desdén de otros animales a causa de su supuesta fealdad y falta de inteligencia ¿eran culpables por ello?, son fácilmente embaucados por otros más inteligentes, son impiadosamente castigados durante toda la eternidad por las víboras ¿merecen tanta venganza? En definitiva, aun ante hechos en los que parece hacerse justicia, ¿es justa la justicia?

### “La ventana abierta”, Saki

Saki es también un cuentista famoso, maestro del relato corto, de la elegancia y de la ironía. Junto a “El cuentista” o “Sredni Vashtar”, “La ventana abierta” es uno de sus cuentos más célebres. Se ubica dentro de la gran tradición de relatos irónicos de la literatura inglesa, siendo reconocido como uno de los mejores cuentistas de su tiempo no sólo por prolífico, sino por el sorpresivo efecto que logra en cada creación.

En sus cuentos describe escenas en las que suele haber niños, niñas o animales que resisten y transgreden de múltiples formas al mundo adulto, repleto de normas y moralismo. No es poco importante recordar que Saki vivió durante la época victoriana del Reino Unido, momento de hegemonía del Imperio Británico. En lo social, esta época se caracterizó por un rígido moralismo, por la disciplina, por los prejuicios, las normas severas, el desprecio por todo lo considerado vicio y holgazanería, especialmente en relación con las mujeres y los niños. Son esos niños u otros sometidos, justamente, los que se revelan en los cuentos de Saki.

Podría decirse que Saki encuadra en una especie de reacción “antivictoriana”. Sus escritos ofrecen una mezcla de humor y crueldad inclementes. A menudo, como sucede en el citado “Sredni Vashtar” o en “La ventana abierta”, la narración resulta impiadosa para los personajes convencionales y presuntuosos, para los adultos autoritarios y







controladores, al tiempo que toma partido por quienes irrumpen con lo impensado, lo impropio, lo fuera de lugar; por lo general niños.

Marcela Carranza (24 de mayo de 2006)<sup>6</sup>

El humor de los cuentos de Saki es una denuncia inteligente, con una moral opuesta y en claro enfrentamiento a la moral oficial, mostrando sus hipocresías y su absurdo.

Los niños y las niñas de sus cuentos están muy lejos de la figura de inocencia y bondad. Son personajes vengativos, fabuladores y crueles para con los adultos. Son niños que se sienten sofocados por aquellos que pretenden domesticarlos a su antojo. El narrador de los cuentos de Saki no disimula su confabulación con estos personajes infantiles dispuesto a disfrutar de los sabotajes al orden adulto<sup>7</sup>.

Vera, la protagonista de “La ventana abierta”, es una quinceañera fabuladora que posee la decisión de engañar a los adultos sin más propósito que burlarse de ellos. El narrador involucra a los lectores en una mentira, en primer lugar, por ser engañados igual que el Sr. Framton, su víctima, y luego, por descubrir el engaño cuando ya es demasiado tarde.

Para las chicas y los chicos, suele ser una historia muy atractiva, seguramente por el aplomo y el desenfado de Vera, personaje de identificación, o por el ingenio del relato que -al mejor estilo de los policiales- va dejando pistas (“mientras tanto debe hacer lo posible por soportarme”, “entonces no sabe prácticamente nada acerca de mi tía”) pero no devela el engaño a los lectores sino hasta el final, cuando Vera cierra su plan magistral con una nueva mentira de la que será víctima su tía (“-Supongo que ha sido a causa del spaniel -dijo tranquilamente la sobrina-; me contó que los perros le producen horror. Una vez lo persiguió una jauría de perros parias hasta un cementerio cerca del Ganges, y tuvo que pasar la noche en una tumba recién cavada, con esas bestias que gruñían y mostraban los colmillos y echaban espuma encima de él. Así cualquiera se vuelve pusilánime.”).

La mentira y el engaño son temas recurrentes en la Literatura infantil y juvenil de todos los tiempos. Seguramente, en la escuela, han sido tratados en años anteriores: quién engaña a quién, de qué manera, con qué propósitos, qué sabe el lector sobre los engaños a medida que transcurre la historia y qué saben los personajes. Este cuento es una nueva oportunidad para develar cómo los autores construyen los engaños, desde el juego de los caminos de

<sup>6</sup> Carranza, M. (2006) Un cuento de Saki. En: *Imaginaria. Revistas quincenal sobre literatura infantil y juvenil* N° 181 | FICCIONES | 2006.

Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/saki.htm>

<sup>7</sup> Para profundizar en el análisis literario de este autor, se puede ver:

<https://imaginaria.com.ar/2010/02/dos-antologias-de-cuentos-de-saki/>





“Caperucita Roja” o las astucias de “El Gato con botas” hasta éste, más sofisticado por su forma menos explícita y, en consecuencia, más desafiante para lectores de 6º.

Estos lectores tienen por delante dos lecturas. Una, más simple, que consiste en el encuentro entre Vera y el Sr. Framton Nuttel, quienes sostienen una conversación que se continúa con la llegada de la tía de Vera y que concluye con el Sr. Framton huyendo de la casa. Otra, complementaria, más compleja y oculta que es la historia del engaño de Vera, la creación de una hábil mentira que desencadena la huida del posible huésped y que expone a una protagonista manipuladora que decide crear estos engaños.

Otra complejidad es que los personajes no están descriptos explícitamente. El narrador de la historia deja pistas en la narración que permiten al lector construir una imagen de los personajes. Así, encontramos una jovencita que habla sin timidez con un desconocido a quien pareciera que los silencios incomodan, aplomada y decidida. El texto tampoco explicita cómo es el Sr. Framton Nuttel aunque podemos deducirlo: es un hombre nervioso, silencioso, con tendencia a la depresión (desde el punto de vista de su hermana), con algunos problemas de salud tal como sabemos por los médicos, a quien la comunicación le resulta un esfuerzo y que la vive con “un sentimiento de pesar”.

A diferencia de otros cuentos con estructura clásica, este no presenta una introducción en la que se describan los personajes o el escenario, sino que “de repente” nos encontramos en una campiña (en donde habitualmente no suceden “trágicos” eventos) y en una conversación entre dos desconocidos que, además, son una jovencita y un hombre adulto. “La ventana abierta” teje un entramado de relaciones encubiertas con simples palabras. La utilización de ciertas expresiones o recursos contribuye a diferenciar la historia, lo sucedido, del relato, la manera de contarlo. Por ejemplo, el relato no advierte cuándo se inicia el engaño, sin embargo, una vez leído el texto la expresión “Entonces no sabe prácticamente nada acerca de mi tía” adquiere un nuevo sentido. Ejemplos similares se encuentran a lo largo del texto, como el uso de la “gran tragedia” y el efecto que esas dos palabras provocan en el Sr. Framton, el momento en que la voz de Vera “se volvió vacilantemente humana”, cuando “la niña se estremeció” o la utilización de la palabra “pobre” que hace Vera para describir a su tía y cómo esa palabra genera un efecto en el otro personaje y da pistas a los lectores sobre cómo la jovencita construye su mentira.

En conclusión, a través del cuento “La ventana abierta” se despliegan una serie de posibilidades de lectura que reservamos para los más grandes de la escuela.





## Prácticas de lectura

Recordemos que cuando se trata de leer Literatura, nos proponemos conformar una comunidad de lectores y escritores en el marco de la cual las alumnas y los alumnos puedan participar de experiencias sociales vinculadas con obras literarias, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural universal. Asimismo, pretendemos promover la formación de lectores que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura y las otras artes.

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. También es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir. Leer también es leer intensivamente a un autor, leer exploratoriamente un diario o leer extensivamente todos los cuentos policiales disponibles en la escuela. Es, justamente, en la escuela donde pueden coexistir todos estos modos de leer, así como estas prácticas conviven en la cultura. Estos modos de leer también requieren ser enseñadas y aprendidas en la escuela (Lerner, Kaufman, Castedo, 2015).

En las prácticas ejercidas por lectores, se consideran dos dimensiones: por una parte, la dimensión social -interpersonal, pública- y, por otra parte, una dimensión psicológica -personal, privada.

Hablar con otros sobre lo leído, comentar o recomendar, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un cuento son prácticas vertebradoras de la constitución de comunidades de lectura, un poco o bastante limitadas en las actuales circunstancias. En cambio, hay prácticas privadas como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido, saltar y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él son prácticas que también favorecen la formación del lector; a estas últimas las maestras y maestros y las propuestas de los cuadernillos han apostado durante estos tiempos de distanciamiento.

En el caso de las chicas y los chicos de 6°, podríamos esperar que puedan acceder a los textos con lecturas autónomas, con mayor o menor fluidez, pero permitiendo recuperar el sentido global de la obra leída. Sin embargo, nunca está de más ofrecer una lectura a través del maestro que tienda puentes entre autores, géneros y niños. Aún con los más grandes, las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso al mundo de la cultura escrita para todos.





## Las lecturas propuestas en torno a “Las medias de los flamencos”

“Las medias de los flamencos”, como se mencionó anteriormente, es un cuento con una estructura a la cual las niñas y los niños seguramente están habituados, con un narrador omnisciente que nos relata la historia del origen del color de las patas de los flamencos (ver el análisis de la obra). Para favorecer un primer acercamiento a la historia se apunta a reconstruirla:

*¿Qué es lo que saben los peces?<sup>8</sup>*

En las primeras preguntas, los estudiantes recuperan los núcleos narrativos de la historia y comienzan a atender a la particularidad de los personajes y sus motivaciones.

*Los flamencos de este cuento son bastante especiales. ¿Por qué salieron a buscar medias coloradas, blancas y negras?*

La mayoría de las preguntas, luego de la lectura y la relectura, se organizan en torno a desentrañar la motivación de los personajes en su accionar. Si bien la respuesta es explícita (“sólo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia, no habían sabido cómo adornarse”, “los flamencos se morían de envidia”), se requiere de un lector atento a descubrir las relaciones entre la psicología de los personajes, sus motivaciones y sus acciones.

*¿Por qué dice el narrador que los flamencos intentan desesperadamente adornarse para la fiesta de las víboras? ¿Qué motivo tenían?*

Sin embargo, algunas intenciones de los personajes no son tan evidentes. Quedan implícitas en lo que no se dice (“un tatú, que había ido a tomar agua al río se quiso burlar de los flamencos y les dijo”; “–Aquí están las medias –les dijo la lechuza–. No se preocupen de nada, sino de una sola cosa: bailen toda la noche, bailen sin parar un momento, bailen de costado, de cabeza, como ustedes quieran; pero no paren un momento, porque en vez de bailar van entonces a llorar.”). Hacer foco sobre ellas ayudará a develar el entramado de relaciones entre los personajes.

*Al leer esta parte, algunos chicos creen que la lechuza no sabía lo que les iba a suceder a los flamencos con esas medias de colores y otros opinan que sí. A vos ¿qué te parece?*

*¿Y creés que los flamencos tenían la intención de molestar a las víboras? Contanos cómo te das cuenta de sus intenciones.*

En todos los casos, pedimos a los estudiantes que releen la parte que dice algo que sirve para responder. Estos interrogantes, que no van sobre lo explícito de la historia, sería conveniente discutirlos con el grupo por las vías de

---

<sup>8</sup> Los fragmentos destacados en cursiva y color morado, corresponden a transcripción textual de los cuadernillos.





comunicación que cada docente posea, sobre todo porque son centrales para avanzar en la situación de escritura. Por ejemplo, quienes posean un grupo de Whatsapp, podrán pedir que envíen las primeras respuestas (audios o fotos de las mismas) o bien seleccionar un problema para compartir los audios con respuestas de todos (si resultase muy complejo, se podrían seleccionar menos interrogantes, dos o tres son suficientes). Si la comunicación fuese solo a través del impreso, ayudaría que les indiquemos por dónde pueden releer para construir una respuesta y, siempre, devolver lo realizado comentando lo que respondieron otros chicos, para expresar nuevos pareceres.

Cuando existe posibilidad de comunicación por audio (y también en el aula) es condición que el interrogante habilite a dar sus opiniones y evite recibir respuestas muy semejantes para que la situación no se agote fácilmente. Preguntas cuya respuesta es sí o no, o que se responden con una frase del texto no son las mejores opciones. Se puede plantear “¿Creés que los flamencos tenían la intención de molestar a las víboras?” y avisar que se esperan las respuestas hasta el día siguiente a la mañana. Si las voces de los niños apuntaran a los mismos aspectos, la docente podría recurrir a hacer una pregunta de confrontación con algún fragmento del cuento. Siguiendo con el ejemplo, si los chicos estuvieran de acuerdo con que los flamencos querían molestar a las víboras, se puede recurrir al fragmento en que dice que pretendían enamorarlas; si los chicos dijeran que no querían molestarlas, se podría aportar el fragmento en que dice “lentos de miedo porque estaban *descubiertos*” o “como son tan tontos, no comprendían *bien* qué gran peligro había para ellos en eso”, haciendo énfasis en por qué dirá “bien” o invitándolos a pensar que para llenarse de miedo por haber sido descubiertos, primero tendrían que haber sabido que estaban haciendo algo que podría molestar a las víboras. Como siempre, la voz del docente, ocupa un lugar central en los intercambios para abrir nuevas preguntas, proponer relecturas, invitar a posar la mirada en algún aspecto sobre el cual no se ha reparado y que, en la medida de las posibilidades, permita la profundización en contenidos fundamentales para 5° año. En estas condiciones, no podemos profundizar la discusión hasta que se agote, pero al menos podemos dejar interrogantes planteados para que “sigan pensando”.

Se pueden abrir otras posibilidades para compartir en familia las obras, favorecer el acercamiento a ellas de los distintos integrantes. “Las medias de los flamencos” es una gran oportunidad para leer juntos en familia, desde los más chicos a los más grandes, y disfrutar de un texto que se ha considerado valioso en distintas generaciones. Así, las y los docentes pueden invitar a las familias a ser parte de esta propuesta de crear una comunidad de lectores.





## Las lecturas propuestas en torno a “La ventana abierta”

Como hemos mencionado en el apartado anterior sobre los motivos de selección de “La ventana abierta”, el cuento presenta una doble capa. Por ello, las primeras intervenciones apuntan a reconstruir la historia y a asegurar ciertas interpretaciones compartidas.

*¿Qué opinan de lo que Vera le cuenta a Framton? ¿Por qué piensan que le dijo eso?*

Luego, para quienes pueden no haberlo descubierto, confirma que hay una mentira que descubrir y se pregunta:

*¿En qué momento del cuento se dieron cuenta de que Vera estaba mintiendo?*

Una vez que se devela que Vera mintió, se apunta al análisis de lo “no dicho” en la historia y se propone reparar en la construcción del relato.

Veamos la situación tal como aparece en el cuadernillo:

*1. Vera y Nuttel son dos personajes muy diferentes. Vera, una muchacha fresca y un tanto despiadada, se burla del tímido señor Framton Nuttel, acude a la casa de la tía de Vera en busca de reposo físico y mental, ordenado por sus médicos. Pero Nuttel es engañado por Vera. ¿Cómo logra Vera engañar a Nuttel?*

*2. Relean la parte donde aparece la tía de Vera, la señora Sappleton. En un momento, se dice que a Framton todo eso le “resultaba sencillamente horrible”. ¿Qué les parece que era todo “eso” que le resultaba horrible a Framton?*

*3. Cuando aparecen los hombres que regresan de la cacería, Framton advierte que Vera miraba “la ventana abierta y sus ojos brillaban de horror.” ¿Vera estaba realmente aterrorizada?*

Como se observa, las intervenciones apuntan a las características de los personajes y sus rasgos de personalidad que no son explícitos sino que deben descubrirse, aspectos que no son propios de la historia sino de cómo está contada. Al mismo tiempo, las intervenciones afirman algunas interpretaciones (ej., Vera se burla de su interlocutor) al mismo tiempo que devuelven una parte del problema para que los chicos traten de resolverlo.

Estos interrogantes, que no van sobre lo explícito de la historia, pueden constituirse en una buena oportunidad de intercambio con el grupo de estudiantes por las vías de comunicación que cada docente posea. Por ejemplo, quienes posean un grupo de Whatsapp, podrán pedir que envíen las primeras respuestas (audios o fotos de las mismas) o bien seleccionar un





problema para compartir los audios con respuestas de todos. Para lograr el intercambio es condición que el interrogante no se pueda responder por sí o por no o localizando una sola frase del texto. “¿Cómo logra Vera engañar a Nuttel?”, es una buena pregunta para intentar que se escuchen y se construya una noción compartida pero diversa de interpretaciones sobre el cuento.

Si la comunicación solo fuese por vía impresa, tal vez convenga formular las preguntas y brindar ejemplos de respuestas diferentes de distintos chicos, de manera de elaborar la propia considerando la de otros.

Asimismo, es preciso reparar junto a los chicos y las chicas en el uso que el autor hace de ciertas expresiones o recursos que producen impactos específicos en los lectores. Este aspecto se encuentra apenas desarrollado en el cuadernillo por ser un objeto de reflexión complejo de plantear en un material escrito. Sin embargo, por las vías de comunicación disponibles, lo que en el aula podría ser la pregunta “¿por qué Vera dirá `Entonces no sabe prácticamente nada acerca de mi tía´?”, que lleva a pensar si allí nace su mentira, la distancia podría transformarse en una afirmación “¿Vieron que Vera dice `Entonces no sabe prácticamente nada acerca de mi tía´? Parece que ahí ya está planeando su burla”. De ese modo, intentamos que reparen en algo muy difícil de considerar espontáneamente. Otros ejemplos similares se hacen presentes en el texto que ya hemos mencionado en el apartado anterior. Es decir, la intervención del docente podría servir, a la distancia, para hacer notar frases y expresiones que son claves en el entramado de la historia.

En el cuadernillo también se incorpora una actividad de lectura sobre algunos aspectos de la biografía de Saki con el propósito de reparar en la relación entre la obra y el autor. Este propósito se explicita en la consigna para colaborar con que las chicas y los chicos puedan focalizar la lectura prestando especial atención a ciertos rasgos sobre los que se pretenden profundizar.

Veamos cómo dice el cuadernillo:

*Conocer los datos biográficos de las autoras y los autores de obras literarias muchas veces nos permite entender por qué escriben sobre ciertos temas o usan determinados recursos en sus relatos. Hoy vamos a informarnos sobre la vida de Saki, el autor del cuento que leyeron y analizaron los días anteriores.*

*1. Las y los invitamos a leer los siguientes textos para conocer quién era Saki, el momento histórico en el que vivió y qué hizo durante parte de su vida.*

Esta indicación de lectura se acompaña con otras preguntas que apuntan a detenerse a observar la infancia del autor, puesto que en esas experiencias de vida se inspiran muchos de sus personajes.

*a) Cuenten cómo se imaginan la infancia del autor.*





Asimismo se invita a poner en relación el texto biográfico leído con un fragmento seleccionado en el cual se observa la crítica social al mundo adulto que se menciona en el texto biográfico.

*c) ¿Qué les parece que tiene que ver la infancia del autor con el cuento que leyeron?*

Este tipo de cuentos, en los cuales los protagonistas son niños o niñas o personajes muy jóvenes a cargo de adultos estrictos de quienes logran reírse, suele ser atrapante para los chicos más grandes. Si “La ventana abierta” resultó un texto que presenta características en las que se quisiera profundizar, como la construcción de la ironía en narrativa breve, se podría seleccionar algún otro texto (“Sredi Vashtar” o “El cuentista”).

Este tipo de análisis y de intervenciones, pretenden discutir con las chicas y los chicos las diferencias entre la historia y el relato, estableciendo distinciones entre “**lo que se cuenta**” y “**cómo se lo cuenta**”. En la medida en que se puedan identificar lo que no se dice o se dice “a medias” y se descubren las pistas que el autor deja en el texto y los efectos que generan en los lectores, las chicas y los chicos podrán apreciar la **estrecha relación entre forma y contenido**, así como el uso que el autor hace de ciertas expresiones o recursos que producen cierto impacto en los lectores (la verosimilitud del relato de Vera, la sorpresa y la confusión ante la llegada de los cazadores).

### Prácticas de escritura

En el segundo ciclo desarrollamos tareas de escritura ficcional o en torno a lo ficcional porque permiten que los niños se distancien de la propia voz y la objetiven, a la vez que reparen en recursos lingüísticos y retóricos necesarios para decir lo que se quiere decir y, no con poco esfuerzo, intenten lograr ciertos efectos en los lectores (persuadir, intrigar, asombrar...). Como casi toda tarea de escritura en torno a la literatura, estas situaciones buscan plantear problemas sobre dos ejes complementarios. Por un lado, permiten que las chicas y los chicos pongan en acción estrategias discursivas y recursos lingüísticos cuyo uso y eventual conceptualización posibiliten que escriban cada vez mejor. Por otro lado y al mismo tiempo, promueven que releen con ojos de escritor, develando (“corriendo el velo”) sobre los mecanismos que el autor puso en juego, en estos casos, para crear un clima tan particular con su descripción de la escena inicial (Las medias) o para reconstruir el punto de vista de la protagonista en la construcción de la mentira (La ventana).

En todos los casos insertamos varias posibilidades de comunicación con los chicos por medio de audios y breves videos: para presentar las situaciones, para orientar en su resolución, para centrarlos en aspectos difíciles de advertir espontáneamente, para devolver una mirada sobre lo hecho, etc. Son muchos







ejemplos propuestos para que cada docente, además de agregar los propios, elija los que le resulten adecuados, seguramente no todos los aquí expuestos.

### **Escrituras en torno a “Las medias de los flamencos”**

La tarea de escritura propuesta, introducir nuevos personajes en el baile sin alterar el estilo de la obra (es decir, reescritura de un pasaje), busca reparar en **la importancia de la descripción en el interior de la narración**. Como se mencionó, el relato sigue el orden de los hechos -algo que allana la tarea del lector- y a la vez es rico en descripciones visuales de los personajes (especialmente en la descripción del baile, al inicio de la narración). Sin duda, se trata de una escritura relativamente breve que no supone elaborar un plan exhaustivo. Se podría desarrollar desde cuarto e inclusive desde tercer año. Por lo tanto, parece adecuada para un trabajo a distancia en el que el docente no podrá ayudar “de cerca” durante la producción.

Se puede plantear la introducción de nuevos personajes en el baile sin tener que alterar la trama porque al describirlos la acción no avanza. El tiempo está suspendido y los personajes comparten el espacio de la ficción simultáneamente, aunque en la página su presentación resulte sucesiva (nótese que se narra en presente -“como no caminan”- y los pasados son durativos -“estaban asomados”, “aplaudían”, “se habían puesto”, “pasaban muy serios”, todo sucede a la vez). Los detalles son centrales en estas descripciones, no se trata de incluir cualquier animal, tienen que pertenecer al ambiente para no romper el efecto de verosimilitud y requieren enfatizar la elegancia, la gracia, la belleza de la cual carecen “arbitrariamente” los flamencos, desde el punto de vista del narrador. En efecto, lo que este descriptor pone en primer plano no es el grueso pescuezo de los yacarés o la piel pegajosa de los sapos, sino el collar de plátanos que adorna a los primeros o las escamas pegadas al cuerpo de los segundos.

Veamos la situación tal como aparece en el cuadernillo.

*Te proponemos escribir en torno a los personajes de esta historia y también sobre otros que podrían ser protagonistas en “Cuentos de la selva”.*

Si tenemos oportunidad de presentar la actividad a partir de un audio, se puede anticipar a las niñas y a los niños las tres acciones principales que estamos imaginando para esta reescritura.

- Releer el pasaje donde se van a introducir nuevos personajes:

*1. Volvé a releer el cuento y contanos cómo son y cómo se adornaron estos personajes para divertirse en el baile.*





- Proponer algunos animales “posibles” (de la selva misionera) y brindar información sobre las características “naturales” que serán ficcionalizadas.

*2. Te presentamos aquí tres animales que habitan la selva misionera y podrían formar parte de esta historia.*

- Abordar la escritura propiamente dicha.

*3. Te proponemos que vuelvas a releer este fragmento y lo reescribas con los tres animales nuevos.*

En la presentación, se podría comenzar por pedir a los niños que imaginen qué pasaría con esta historia si el narrador no nos presentase el baile con la descripción de los danzantes. Si así fuese, el conflicto no se podría plantear porque los flamencos no tendrían qué envidiar; la descripción de los animales tiene que generar “admiración” o “envidia”.

Junto con esa reflexión se puede invitar a los niños a releer el inicio hasta la introducción de los flamencos y preguntarse acerca de cómo hace el narrador para describir a cada animal. Reparemos en que no solo predica acerca de cómo son o están los animales sino que también describe a través de la acción, es decir, dice qué hacen y cómo lo hacen, todo con gran despliegue de imágenes visuales. El siguiente es un ejemplo de un posible audio o de un breve video:

*“Los animales se comportan como humanos y se los ve como a humanos que participan de un hermoso baile. ¿Qué hacen? Se visten eligiendo los atuendos con cuidado y en armonía con sus cuerpos, se perfuman, caminan en dos pies, bailan y danzan ‘como serpentinas’ apoyadas en la punta de la cola... Se comportan como humanos pero cada animal no deja de ser el animal en cuestión, no adquieren brazos o alas si no las tienen en la naturaleza. Reparemos en las expresiones que caracterizan a yacarés, sapos, ranas y a cada una de las víboras, que dice que son ‘hermosísimas’, que están ‘espléndidas’.”<sup>9</sup>*

Se podría invitar a los chicos a que envíen audios con sus respuestas. Seguramente habrá que señalar hasta cuándo se esperan las respuestas y dar un ejemplo para empezar:

*“Por ejemplo, de las ranas dice que ‘se habían perfumado todo el cuerpo’, que ‘caminaban en dos pies’ y que llevaban una luciérnaga ‘colgada como un farolito’, ‘que se balanceaba’. ¿Qué dice exactamente de los otros?”*

---

<sup>9</sup> Los fragmentos encomillados y en cursiva que se presentan destacados de este modo, refieren a posibles palabras del docente en audios o videos o bien en mensajes que el docente manda por escrito.





Una vez recibidos los audios se podría cerrar esta relectura reponiendo alguna caracterización no advertida por los niños, sintetizando el resto y concluyendo:

*“Los animales se comportan como personas, están personificados. El narrador nos dice lo que hacen, ‘fumaban’, ‘caminaban’, ‘bailaban’, y también con qué o cómo lo hacen, ‘fumaban cigarrillos paraguayos’, ‘caminaban en dos pies’, ‘bailaban como serpentinatas’...”*

Para pensar los nuevos personajes, será necesario analizar las características de los animales propuestos, empezando por leer cada pequeño texto sobre los tres animales propuestos y anotar sus características. A continuación, se podrían proponer construcciones a partir de las mismas, con un ejemplo.

*“Si tomamos a los papagayos, loros, periquitos, cacatúas o cotorras, dice que son ‘buenos voladores’ y se destacan por el ‘colorido de sus plumas’, de manera que podrían desplegar y agitar sus alas al bailar y los otros podrían quedar maravillados, extasiados o admirados por su majestuoso o brillante colorido. Como hay ‘variedad de tamaños’, los más pequeños podrían revolotear haciendo piruetas por sobre los danzantes. ¡Espero sus ideas!”*

Luego de recibir las respuestas, la o el docente podrá:

- Reunir las respuestas y devolver las distintas propuestas “pasadas en limpio”. Si fuesen muchas, una selección donde aparezca una de cada niño.

Por “pasar en limpio”, entendemos que ha corregido las faltas de ortografía así como otros problemas de sintaxis que no tienen alternativa (por ej., errores de concordancia).

- Corregir para devolver no supone que no se trabaje con el error. Los errores se pueden compilar y devolver a las alumnas y los alumnos para que intenten proponer soluciones. Se les podría mostrar escrituras con errores semejantes a los que han producido (pero no iguales para que nadie se sienta sancionado). Por ejemplo, que presenten repeticiones no intencionales y evitables o expresiones que por su construcción resultan confusas o pobres en relación con lo conversado. A continuación presentamos un ejemplo de una posible selección de ejemplos para que los chicos revisen:

***Los yaguetés lucían collares de flores rojas que brillaban sobre sus cuerpos amarillos. Los yaguetés bailaban haciendo mover las flores rojas.***

*“Se repite ‘yaguetés’ y ‘flores rojas’. ¿Cómo se puede arreglar?”*

***Las tortugas pegaron plumas de colores perdidas por loros y guacamayos a cada una de las placas de su caparazón y el viento del baile las hacía mover a las tortugas.***





*“Lo que quiere decir el autor es que se mueven las plumas. No queda claro, parece que se mueven las tortugas.”*

***Los loros tiraron una lluvia de luciérnagas.***

*“Lo que habíamos comentado era que podían sobrevolar el baile y derramar las luciérnagas como papel picado. No queda tan clara la imagen. ¿Se puede mejorar?”*

- La devolución sobre las escrituras puede incluir recomendaciones que hacemos normalmente en clase como el uso de mayúsculas o la ortografía de algunas palabras frecuentes, a modo de *“No se olviden de corregir...”*.

Luego, se puede invitar a los chicos a que mejoren sus producciones tomando ideas de otros compañeros, de la fuente que no hayan considerado previamente o de los textos que acaban de mejorar. Se recomienda que lo hagan sin borrar y vuelvan a enviar lo modificado. Seguramente estas escrituras son buenas pistas para que la o el docente aprecie lo que cada uno ha comprendido y logra producir, de manera que son un insumo importante para la evaluación.

Reiteramos: seguramente todo no será posible, son ideas para intentar tomar algunas y evaluar su potencialidad para las prácticas de lectura y escritura.

Si se tratase de una clase presencial, seguramente sería conveniente reflexionar sobre las formas de describir en la narración, ya sea a través de modificar el núcleo del sujeto como el núcleo del predicado y la función que la descripción cumple en la narración. Esto depende de la trayectoria de escritura de cada grupo. Por ser una tarea de decontextualización de la práctica de escritura para tematizar sobre un problema de la misma, la distancia que impone el ASPO no parece ser el mejor momento. Sin embargo, se pueden conservar estas escrituras para volver a plantear un problema semejante cuando se vuelva a clases presenciales.

En conclusión, se ha propuesto **ejercer una práctica de escritor en torno a la Literatura**, concretamente, la **reescritura de un fragmento con transformaciones**. Para ello los chicos fueron convocados a releer en profundidad el texto fuente y otros textos informativos, a planificar sus escrituras siguiendo los parámetros que le impone la fuente y a revisar su escritura. El trabajo debería permitir -en la presencialidad- que las y los niños





reflexionen sobre la función de algunas descripciones en las narraciones o, al menos, en esta narración en particular. Dependiendo de los contenidos sobre los que se pudo volver en la revisión a distancia, es posible que se haya trabajado la sustitución, la pronominalización o la elipsis para evitar repeticiones no deseadas o para evitar ambigüedades y sobre las posibilidades de expansión de sustantivos y verbos para lograr efectos descriptivos.

#### Otras opciones de reescritura en torno a la misma obra

Si la propuesta de escritura resultase poco desafiante para las trayectorias de las y los chicos, se podrían plantear otras opciones:

- *Escribir el diálogo entre un flamenco y un pez que se burla de sus patas rojas.* El diálogo puede o no ser introducido por un narrador. En cualquier caso, la acción no avanza sino a través de los turnos de habla que refieren a un hecho pasado. La construcción del diálogo, para que resulte comprensible requiere cuidar la espacialización y la puntuación, así como dosificar la explicitación del hablante, la presencia de verbos de decir (dijo, respondió, reprochó, inquirió) con sus distintas cargas semánticas y tal vez con sus modificadores (reprochó con indulgencia, respondió indignado).
- *Renarrar la historia o un pasaje de la historia desde el punto de vista de los flamencos.* Eso supone pasar de un narrador omnisciente en tercera persona a un narrador protagonista en primera persona y, necesariamente, un cambio de punto de vista para narrar los hechos. Es decir, se trata de una nueva historia.
- *Contar lo que piensa y siente un flamenco un tiempo después, cuando logra comprender lo que había pasado.* Nuevamente, nos ubicamos en un cambio en la posición del narrador y del punto de vista, pero también, en este caso, en una perspectiva temporal diferente.

Por todo lo dicho, cualquiera de estas opciones es, sin duda, más desafiante para los chicos y suponen mayor dominio de la escritura y de los recursos del lenguaje escrito. Por lo tanto, requerirían otros modos de acompañar la tarea a la distancia. Reiteramos, nos parece importante usar la comunicación usual al menos para presentar y orientar la tarea y para devolver reflexiones que permitan volver sobre los escritos.





## Escrituras en torno a “La ventana abierta”

En esta obra, la consigna de escritura invita a releer para escribir

*...lo que Vera le contó a sus amigas acerca de cómo hizo para engañar al Sr. Framton.*

Al poner el relato en la voz de Vera, se produce un cambio de punto de vista, de allí que se elija como tarea para “los grandes” de la escuela; además implica introducir explicaciones sobre el plan de Vera (que no está explícito en el texto de referencia) y sobre la motivación de sus acciones. Todo el trabajo de lectura de la obra estuvo orientado a reflexionar sobre esta cuestión, de manera que debería operar como una condición facilitadora para la escritura. Como se trata de que la joven cuente a otras amigas, el diálogo será la trama que ocupe la mayor parte del texto o su totalidad.

Cuando la o el docente presenta la tarea puede pedir a los chicos que piensen en los interlocutores, el lugar, el tiempo..., es decir, que **planifiquen la escritura**:

*“Antes de empezar pueden pensar en quiénes son sus amigas, dónde están y que momento se encuentran, si comparten su placer por burlarse de los mayores o la juzgan con reprobación, si Vera cuenta orgullosa de su ‘hazaña’ o se muestra reticente...”*

La o el docente puede mandar un audio o video o bien, a diferencia de las múltiples decisiones que se pueden tomar en el aula -distintos chicos podrían tomar distintas decisiones-, tal vez en este contexto resulte más productivo acotar las posibilidades. Por ejemplo, decirles directamente que podrían elegir entre:

- *Es el cumpleaños de Vera y recibe a tres íntimas amigas en su casa. Cuando su tía se retira a dormir, Vera les cuenta orgullosa y ellas la festejan y se muestran divertidas.*
- *En un recreo, Vera cuenta a sus compañeras. Ellas no aprueban su conducta y le reprochan duramente haber maltratado al pobre hombre.*

Si la comunicación fuese solo por escrito, tal vez resulte mejor elegir solo una opción y proponerla. En esta misma presentación de la situación de escritura, sería útil recordar sobre qué es lo que Vera va a explicar: cuándo decidió burlarse del Sr. Framton, cómo se le ocurrió, cómo se fue asegurando que no iba a ser descubierta, cómo fingió mirar la ventana con terror, etc.

Además se podrían incluir cuestiones generales de la escritura que ya son compartidas por todos: no olvidar mayúsculas y tildes, consultar si tienen dudas





ortográficas, fijarse si una frase excesivamente larga no queda mejor transformándola en dos, separadas por punto, etc.

A continuación, una posible presentación de la situación por escrito:

*Es el cumpleaños de Vera y recibe a tres íntimas amigas en su casa. Cuando su tía se retira a dormir, Vera les cuenta orgullosa cómo hizo para engañar al Sr. Framton. Ellas la festejan y se muestran divertidas.*

*Traten de explicar:*

- *Cuándo decidió burlarse del Sr. Framton, cómo se le ocurrió.*
- *Cómo se fue asegurando que no iba a ser descubierta.*
- *Cómo fingió mirar la ventana con terror.*

....

**ATENCIÓN:**

- *Controlen si se entiende qué personaje está hablando. Si necesitan aclarar quién "dijo", no repitan siempre "dijo".*
- *Usen los signos que hagan falta, guiones de diálogo, exclamación, interrogación.*
- *No se olviden de la mayúscula inicial, después de punto y en los nombres propios.*
- *Había, sabía, tenía... llevan tilde.*
- *Había es de HABER, ¡hache y be larga!*

### Análisis de las primeras escrituras de los niños

Bajo las condiciones que resulte posible, los chicos producirán sus textos y el docente solicitará que se los envíen. El **análisis de estas primeras escrituras** es, como siempre, fundamental para tomar las siguientes decisiones de enseñanza. Es decir, forma parte sustantiva de la evaluación del proceso de enseñanza. Veamos dos textos que representan dos modos diferentes de resolución, cada uno con problemas diferentes de escritura.





### Pablo

*Vera fue al colegio y se encontró con sus amigas le conto todo lo que había pasado del principio hasta el final. Les dijo la semana pasada vino un hombre llamado sr. Framton ella le dijo que pase. Vera lo acompañó a su cuarto y el quería cerrar la ventana y vera le dijo que no pero el pregunto por qué no y ella le conto. Habrá sido hace tres años el papá, el hermano y el perro salieron a cazar y desde ese día no se volvió a saber nada de ellos. Y los doctores decían que mi tía estaba loca porque decía que “ellos iban a volver” por eso dejaba la ventana abierta.*

*En ese momento llega la tía y le dice ahí están justo a la hora del té, y todos se quedaron mirando. Luego el señor Framton agarro su equipaje y salió corriendo y le dijo al padre y a la tía que le tenia miedo a los perros.*

*Y ahí Vera termino de contar la historia que fue toda una mentira.*

### Belén

- *Hola ¿como estas amiga?\_ dice Vera*

- *Bien y vos \_dice lucía (nombre inventado de la amiga)*

- *Te tengo que contar algo que me paso*

- *¿Qué qué?\_ dice lucía ansiosa*

- *hoy vino un señor re raro y mi tía me dijo que tenía que ir al supermercado y que mientras tanto me quede con él. Entonces en un momento le pregunté al señor framton que sabía sobre mi tía y él me dijo “ solo sé su nombre y su dirección”*

- *Para para para te dejo sola con un extraño?.*

- *si viste, bueno para que te sigo contando.*

*Entonces se me ocurrió hacerle una broma con la ventana abierta esa la que usa mi tío y decirle que mi tía está loca ( jaja)*

- *En serio?*

- *si esa ventana que usa mi tío para subir*

- *si ya se cual es.*

- *Entonces le dije que mi tío y sus hermanitos se quedaron atrapados en una ciénaga y nunca encontraron sus cuerpos.*







- *Ay sos re mala (jajaja)*

- *Bueno deja de hablar porque sino no termino más \_ dice Vera*

- *Okey perdón ya me callo.*

- *Y le dije que mi tía piensa que alguna vez van a volver de casar*

*En un momento mi tía vino casi me escucha pero por suerte no escucho nada.*

*Entonces esto me hizo querer reír mucho más mi tía le dijo “espero que no le moleste la ventana abierta mi marido y mis dos hermanitos van a venir muy pronto con sus pies lodosos hombres no”. Obviamente el framton se re asusto y en ese mismo momento vino mi tío y los dos hermanitos de mi tía se fue corriendo si lo hubieras visto.(jajajajaja)*

- *Ay dios no lo puedo creer sos mala*

*y ¿que te dijeron?*

- *Y no les invente otra historia de que le tenía miedo a los perros porque viste que spaniel fue con ellos entonces les re mentí se la re creyeron*

- *Ay dios sos re malita*

*Chau*

- *Chau*

Ambos relatos son coherentes con la historia de referencia, logran explicar cómo Vera pensó la mentira. Demuestran que han realizado una interpretación coherente con la letra del texto. Este hecho constituye un indicador importante de **evaluación sobre la lectura realizada** (pero no debe conducir a concluir que quienes no hayan realizado un texto coherente, no comprendieron la historia; podría suceder que se deba a la dificultad de la escritura misma).

Pablo construye un narrador en la misma posición que el texto fuente, introduce y cierra el espacio de palabra de Vera, alternando discurso directo e indirecto de la protagonista y de su tía. De este modo, narra en dos planos de ficción: el plano donde Vera cuenta a su amiga y el plano donde el narrador cuenta lo que Vera cuenta. Coordinar los planos y los espacios de palabra (“la semana pasada vino un hombre llamado sr. Framton...” “Habrá sido hace tres años el papá, el hermano y el perro salieron a cazar...”, “ahí están justo a la hora del té...” ) con los espacios narrativos (“Vera fue al colegio...”, “En ese momento llega la tía...”, “Vera terminó de contar”) provoca que Pablo por momentos pierda la referencia clara al personaje o el control sobre el tiempo de la narración y de la palabra de los personajes (pequeños errores de cohesión).





En el texto de Belén es más sencillo reconocer la voz de cada interlocutor. Esta niña hace dialogar directamente a los dos personajes, en cada cambio de interlocutor controla casi sin error la introducción de marcas de diálogo y el cambio de línea gráfica. Además, menciona quién habla en los dos primeros parlamentos y luego las interlocutoras no solo se distinguen por el sentido de sus palabras sino también porque introduce el color como recurso gráfico (los parlamentos de cada una se distinguen por el color). Este recurso no es convencional pero es posible en las actuales formas de edición de los textos; inclusive, vuelve a usar el recurso del cambio de color para destacar la voz del tercer personaje, la tía. Se podría decir que la estrategia de Belén para construir el texto es más “económica”, pero no por ello menos eficiente para comunicar lo que se propone.

Por lo demás, los textos de ambos tienen otros problemas que pueden o no haber sido trabajados en años anteriores y que podrían dar lugar a situaciones de reflexión (de repaso o de temas nuevos) en el aula presencial:

- Ausencia de **tildes** en verbos conjugados en pasado y en adjetivos interrogativos y exclamativos;
- necesidad de alguna **puntuación** ligada a la sintaxis de los enunciados o a la estructura del texto.

Por último, señalemos algunos problemas de estos textos que aparecen al **pasar del discurso directo al indirecto**. Es esperable que chicos de sexto no dominen este pasaje entre los dos tipos de discurso. Hagamos un paréntesis para recordar en qué consiste el problema.

Sabemos que en una narración, la palabra de los personajes se puede presentar directamente, tal como fue dicha. En el siguiente fragmento extraído del texto fuente aparecen las palabras directas de Vera, del Sr. Framton y la voz del narrador.

“-¿Conoce a muchas personas aquí? -preguntó la sobrina, cuando consideró que ya había habido entre ellos suficiente comunicación silenciosa.

-Casi nadie -dijo Framton-. Mi hermana estuvo aquí, en la rectoría, hace unos cuatro años, y me dio cartas de presentación para algunas personas del lugar.

Hizo esta última declaración en un tono que denotaba claramente un sentimiento de pesar.

-Entonces no sabe prácticamente nada acerca de mi tía -prosiguió la aplomada señorita.”

Si el narrador hubiese elegido citar indirectamente a los personajes, el mismo pasaje sería:





La sobrina preguntó si **conocía** a muchas personas **allí**, cuando consideró que ya había habido entre ellos suficiente comunicación silenciosa.

El Sr. Framton le dijo que casi nadie, que **su** hermana **había estado allí**, en la rectoría, **hacía** unos cuatro años, y **le había dado** cartas de presentación para algunas personas del lugar.

Hizo esta última declaración en un tono que denotaba claramente un sentimiento de pesar.

La aplomada señorita prosiguió diciendo que entonces no **sabía** prácticamente nada acerca de **su** tía.

Los cambios al pasar al discurso indirecto afectan fundamentalmente a los verbos que cambian sus tiempos para retroceder hacia un pasado anterior al tiempo de las palabras dichas directamente y a los pronombres y adverbios de lugar y tiempo.

Es esperable que chicos de sexto no resuelvan estos problemas espontáneamente y así sucede con los textos de los chicos. El problema se presenta porque Vera recupera lo dicho por ella o por los personajes indirectamente.

Por ejemplo, Pablo escribe “ella le dijo que pase” (dicho directamente sería “ella le dijo: -Pase.”), cuando debería haber sido “ella le dijo que pasara”. Belén escribe “-Entonces le dije que mi tío y sus hermanitos se quedaron atrapados en una ciénaga y nunca encontraron sus cuerpos.”, tal como se diría directamente. Al introducir “le dije que” y transformar el parlamento en indirecto debería ser “-Entonces le dije que mi tío y sus hermanitos se habían quedado atrapados en una ciénaga y nunca habían encontrado sus cuerpos.”

### Decisiones a partir del análisis de las escrituras

Ante cualquier texto producido en el aula, las maestras y los maestros tienen que tomar decisiones sobre cómo trabajarán la revisión y la corrección<sup>10</sup>. Todo no puede ser objeto de revisión, no sería productivo. Es necesario seleccionar algún contenido que cumpla con la doble condición de ser relevante desde el punto de vista de la escritura y asimilable para las niñas y los niños en ese momento de sus trayectorias escolares. Los problemas de la escritura que son normativos (como ortografía, concordancia de género y número, alguna puntuación que resulta indispensable en la estructura de las frases o del texto, etc.) pueden ser corregidos al final, después que los chicos hayan hecho su

---

<sup>10</sup> Por revisión entendemos la relectura y eventual modificación que los autores hacen de sus propios textos. Por corrección, las modificaciones que hace un no autor del texto, en este caso, la maestra o el maestro.





mejor esfuerzo de relectura y revisión. Esta corrección de la o del docente puede, o no, estar precedidas de algunas situaciones de reflexión sobre el problema para dar más chance a una mejor relectura del propio texto, antes de la corrección final.

En el actual contexto, se agrega una complejidad más: ¿Qué es posible revisar a distancia? ¿Qué conviene dejar para el regreso a las clases presenciales?

El cuadernillo propone una situación de revisión que creemos que es muy posible y productiva para este y otros textos:

*Una vez que hayas terminado, lee lo que escribiste en voz alta y, en lo posible, grabalo (podes usar un celular o la computadora). Luego, escuchá lo que grabaste y fijate si te quedó bien. Si no estás conforme lo podés mejorar.*

Es una consigna muy general pero muy productiva porque supone un distanciamiento del propio texto, indispensable para tomarlo como objeto de análisis (de eso se trata la tarea de revisar). Es muy probable que esta situación promueva que los chicos mejoren algunos problemas de coherencia, de ortografía literal y acentual y/o de puntuación.

Si los chicos tuviesen alguna orientación acerca de qué mirar en los textos, posiblemente la revisión mejore. Se podría enviar un mensaje con una recomendación sobre algunos problemas (pocos):

- *“VÍ que muchos escribieron ‘conto’, ‘acompañó’ o ‘terminó’ en vez de ‘contó’, ‘acompañó’ o ‘terminó’. No se olviden de revisar si les falta tilde en esas terminaciones de los verbos en pasado.”*
- *“Recuerden que cuando el personaje habla directamente, lo que dice lo encerramos entre guiones o comillas. Si cambia el que habla bajamos de renglón.”*
- *“¡Mayúsculas! Al empezar, después de punto, de signo de interrogación o exclamación, en el nombre propio de los personajes...”*

Los contenidos referidos tendrían que ser conocidos por los chicos de años anteriores, de lo contrario no le podrían dar sentido. Todos sabemos que para incorporar ciertas prácticas de escritura, no es suficiente haberlas trabajado una vez en el aula, es necesario recuperarlas una y otra vez a la hora de escribir. Esta sería la función de este mensaje.

El tema del pasaje del diálogo directo al indirecto en particular y el problema de la inclusión de diálogos en la narración que lo enmarca, son cuestiones más profundas. Si bien los chicos leen textos donde el fenómeno aparece muy frecuentemente, es seguro que no repararon en ellos y, sobre todo, en los efectos que sus usos tienen en la narración. Entre otras, esta es la función de las tareas de escritura: reparar en problemas que no son observables desde la





lectura porque no constituyen obstáculos para la comprensión ni dan lugar a debates interpretativos. Si bien el propósito no es que los chicos dominen y comprendan todos los aspectos gramaticales y enunciativos implicados, analizar casos de pasaje y de formas de incluir diálogos en la narración son excelentes oportunidades de reflexión sobre el lenguaje: identificar distintos pasajes donde el narrador representa, dentro de su discurso, la palabra de los personajes; distinguir palabras textuales de las referidas; reparar en las variaciones semánticas de los verbos declarativos, comprender cómo describen el decir del personaje, el personaje mismo o si hacen presente valoraciones del narrador; discutir sobre el tipo de pasado al que refieren las distintas formas verbales del pasado en nuestra lengua; advertir cómo cambian los adverbios y pronombres cuando refieren a personas y lugares presentes o cuando pasan a ser ausentes, etc. Las chicas y los chicos no son escritoras y escritores de Literatura; escriben para aprender a escribir. Por eso, algunas reflexiones sobre el lenguaje que se desarrollan en la escuela tienen el propósito de que escriban mejor de manera más o menos inmediata; otras, como en este caso, tienen el propósito de conocer mejor el funcionamiento del lenguaje y del discurso, herramienta potente a la hora de leer Literatura, los diarios, los textos de estudio o, inclusive, a la hora de comprender algo más profundo en el discurso audiovisual de los medios de comunicación. Para ello, dada la complejidad y la novedad del tema, habrá que esperar el regreso a la escuela, como para otros tantos contenidos. Mientras, enseñemos lo que nos parece más posible de comunicar a distancia.

### **Comunicación a distancia exclusiva por medios impresos**

Si la comunicación fuese solo a través del impreso, sería importante recomendar lo esencial a las familias al momento de entregar el cuadernillo:

- Asegurarse que los chicos lean las indicaciones de cada tarea y ayudarlos a leer si hiciera falta.
- Garantizar que lean las obras, escuchen el audio o compartan la lectura con algún adulto que los asista. Tener el texto disponible para la niña o el niño mientras escuchan la lectura.
- No perder de vista el texto de la obra mientras se resuelven las actividades.
- Alentarlos a que escriban de la mejor manera posible. Si los padres insisten en ayudar a corregir (todo), pactar que no borren, que se pueda recuperar en el texto dónde había problemas que luego se puedan retomar.
- Recordar a las familias que las personas que escriben mejor son las que escriben más. Por lo tanto, no conviene que las niñas o los niños se cansen o se abrumen por sus errores, conviene que mantengan las ganas de escribir. Y





en todo caso, que al final de cada escritura, papá o mamá le “regalen” su ayuda para corregir algún error.

- Sostener que aprovechen los momentos de trabajo para conversar con los chicos y las chicas, para responder a sus preguntas, para compartir lo que piensan, lo que sienten, lo que desean.

La entrega de tareas por escrito, requiere de más indicaciones para realizarlas, más ayudas explícitas, más indicaciones “escritas” que cuando las podemos ayudar con audios breves día a día. Al entregar el cuadernillo, si fuese posible, anticipar a los chicos y a las familias de qué se trata: “Se trabaja con este cuento, aquí está, léanlo todas las veces que se necesite. Después hay varias tareas que tienen que responder relejendo. Al final hay que escribir algo, van a ver qué tienen muchas ayudas para que les salga genial.” También orientar para que los tiempos sean, en lo posible, sistemáticos pero flexibles: “Esto es más o menos para una o dos semanas. Si están entusiasmados, tal vez lo hacen en dos o tres días durante más tiempo cada día. Si vemos que no entienden o no les gusta, mejor se comunican en cuanto puedan y vemos si cambiamos.” Por último, comprometer una fecha para la vuelta del material resuelto.

Al recibir el cuadernillo resuelto, será importante dar una mirada rápida y “mostrar” avances, en el momento mismo, por pequeños que sean.

Cuando se pueda revisar con cuidado, será el momento para anotar los comentarios como los que citamos para los audios (“¿Te diste cuenta que....?”, “¿Viste que....?” “¡Qué bien que resolviste...!”) Aunque no estemos seguros que hayan advertido lo que señalamos, se trata de instalar un modo de pensar sobre lo hecho. Estas devoluciones no pueden ser tan extensas ni detalladas como cuando nos comunicamos con audios o videos todos los días. Habrá que seleccionar dos o tres para cada tarea. Si las familias no tuviesen conexión a internet pero sí algún dispositivo donde escuchar una grabación en audio, sería interesante pedirles que lo lleven para que en el momento de la nueva entrega la o el docente cargue un audio dirigido al niño donde le devuelva comentarios sobre el cuadernillo anterior.

### **Para escuelas uni o bidocentes**

Sin duda, todo el segundo ciclo puede trabajar en torno al mismo texto, con algunas situaciones comunes para todos y otras un poco diferentes según la aproximación de distintos chicos a la lengua escrita. Si se tomase “Las medias...”, sería necesario apuntar a preguntas más sencillas para 4º y más profundas para 6º. Sin duda, habría que optar por propuestas de escritura de las que se plantean como opciones para los chicos de 6º. Si se tomase “La





ventana...”, el problema reside en asegurar la comprensión de la historia para los más chicos, que posiblemente no se den cuenta de la broma de Vera y creen que realmente regresaron los muertos. Se puede apelar a la lectura en familia y ver qué pasa; si fuese necesario, explicitar lo implícito en esta historia. Seguro que la propuesta de escritura sobrepasa las posibilidades de los chicos de 4º, pero se puede, para ellos, proponer elaborar la opinión personal sobre los personajes, un texto mucho más sencillo.

### Consideraciones finales

A pesar de la “distancia” a la que nos vemos obligados por la situación sanitaria, sostenemos la responsabilidad de la escuela para extender y profundizar la relación de las chicas y los chicos con los textos literarios a través de escuchar leer, leer solos y con otros, comentar y compartir las interpretaciones, pareceres y efectos que promueven las obras, de los modos en que resulte posible en cada contexto. Tampoco renunciamos, con todas las limitaciones que este momento impone, a proponer escrituras donde se ficcionalice la propia voz porque al hacerlo se hace posible distanciarse de la historia y objetivarla fuera de sí, para encontrar recursos lingüísticos y retóricos que permitan decir lo que se quiere decir. La escritura es una fuente fundamental para reflexionar sobre el lenguaje y es por ello que “escribir (mucho) sirve para aprender a escribir” pero también sirve para aprender a leer cada vez mejor, no solo Literatura.

