

Una mirada en el primer ciclo

Cuentos de amor

Recorridos que habilitan la construcción de sentidos desde el género

Marianela Bonnefón Machado | Maestra de Educación Primaria e Inicial. Directora efectiva de Escuela de Práctica. Formadora del Equipo de Lenguaje (PAEPU). Tacuarembó.

Pensar en espacios de formación y otorgarles un lugar de privilegio habilita tiempos de reflexión, de intercambio entre docentes, donde las prácticas de enseñanza se vuelven objeto de análisis y de conocimiento. Implica volver a “mirar”, reformular cuestiones que, si bien fueron planificadas para un momento determinado, un grupo de niños particulares, con un propósito de enseñanza, en la puesta en práctica entran en juego otras variables que hacen repensar las propuestas, los tiempos, las estrategias empleadas.

Este “pensar juntos” brinda oportunidades de seguir aprendiendo con otros, en las que estos adquieren significados diversos en relación con la implicación de cada sujeto y las múltiples miradas de lo complejo. Reflexionar implica un ir y venir sobre la práctica, explicar, reconceptualizar, unir sentido común y saber.

Pensar la enseñanza de la escritura desde los géneros discursivos implica entender las producciones en función de las situaciones de comunicación en las que surgen. Estas prácticas se materializan a través de los textos. Según Bajtin (2003), quien retoma los aportes de V. N. Volóshinov (refiriéndose a géneros de la palabra), los alumnos escriben para entender de qué manera se construyen los textos, mediante la intervención docente que habilite la experimentación y la manipulación consciente del lenguaje.

Se concibe al género discursivo como producto de la actividad social, un enunciado con características temáticas, compositivas y de estilo. Requiere pensar dónde se produce la situación de comunicación, la posición e implicación del hablante, su intención y los rasgos, recursos que, mediante la reflexión gramatical y de las habilidades lingüísticas y comunicacionales, ponen en juego el modo de usar la lengua.

A partir de este enfoque, planificar a partir de la elaboración de secuencias didácticas permite pensar de forma intencional una serie de actividades articuladas que vehiculan la enseñanza de un determinado objeto de estudio.

En este marco quisiera compartir algunas experiencias recogidas con relación a la elaboración de una secuencia pensada para el primer ciclo (desde Familiarístico a Tercer grado) por cuatro docentes de una escuela de la localidad de Tranqueras.

Pensar en una secuencia de escritura implica seleccionar el género y, dentro de este, qué textos se consideran apropiados para trabajar en función de lo que se quiere que los alumnos aprendan a escribir. En esta oportunidad, las docentes seleccionaron el texto que se titula “Un cuento con luna llena. Una gathistoria de amor”, publicado en el libro *Cuentos de otras lunas* (Velando, 2007).

La lengua se materializa a través de los textos, entendidos estos como «*producciones verbales situadas*» (Bronckart, 1996:173 *apud* Dolz et al., 2013:29) que adquieren formas diversas dependiendo de las situaciones de comunicación en las que aparecen. Constituyen la puerta de entrada a las “formas de decir”, lo que implica pasar de un saber intuitivo a la reflexión consciente sobre las decisiones y elecciones lingüísticas y discursivas del emisor, para construir determinada imagen o provocar un determinado efecto en el lector.

Considerar un texto como objeto de enseñanza requiere tener en cuenta ciertos criterios de selección, entre ellos: la procedencia (importancia de la fuente y los datos de referencia), la relevancia (posibilidad de ampliar el universo cultural) y la pertinencia (cuando los recursos a ser enseñados predominan en el texto y se vuelve pertinente hacer consciente su reflexión).

El recorrido realizado parte de un género de ficción correspondiente a la literatura infantil: cuento breve en torno a una historia de amor.

Focalizar la mirada desde lo discursivo implica abordar las características de los cuentos de amor como género; a modo de ejemplo: a quién están dirigidos, qué los caracteriza, con qué objetivos se crean, qué peculiaridades hacen que sean obras para niños y cómo esos rasgos se hacen presentes en el texto.

El diseño de la secuencia hace pensar en lo que las docentes se proponen enseñar (desde la lengua, desde lo textual, desde lo pragmático-discursivo y desde el comportamiento escritor). Cabe preguntarse: ¿qué tiene este texto que se considera importante para enseñar desde el género?, ¿qué se pretende enseñar a los alumnos que les permita producir un cuento de amor?, ¿por qué se parece importante que sepan esto?, ¿qué intervenciones se van a realizar?, ¿qué consignas de escritura se van a proponer?, decisiones pedagógicas que reflejan el marco metodológico en el que se posiciona el docente.

Al diseñar esta secuencia, las maestras se propusieron lograr que sus alumnos se apropiaran de recursos lingüísticos, para que en sus cuentos de amor incluyeran descripciones de escenarios y características de personajes buscando provocar determinados efectos en el lector.

Conocer las características particulares de este género permitirá distinguir atributos que le son propios:

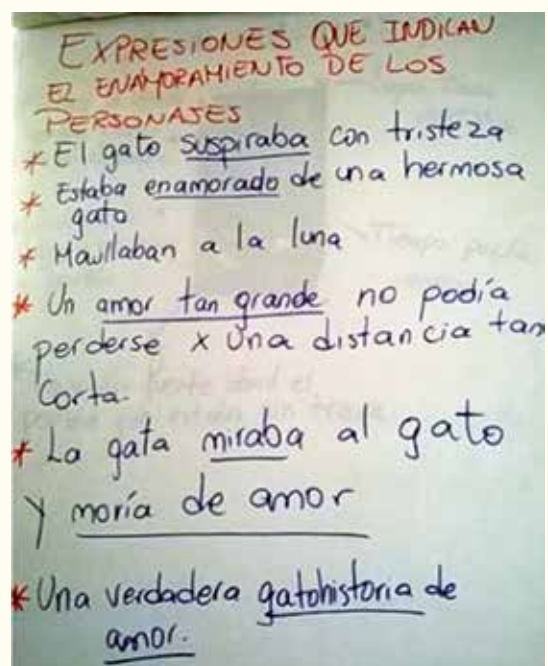
- ▶ El Romanticismo, como movimiento literario, da prioridad a los sentimientos en oposición al racionalismo, la ilustración y el clasicismo.
- ▶ Los cuentos de amor son narraciones breves, que tienen por tema principal el amor entre dos seres reales o ficticios.

- ▶ Se caracterizan por una gran subjetividad.
- ▶ Las formas literarias giran alrededor del enamoramiento de sus personajes principales.
- ▶ Presentan un argumento sencillo, donde predominan la imaginación sobre la razón y la emoción sobre la lógica.

Cabe destacar que al momento de seleccionar un texto de acuerdo a los criterios de selección (relevancia, procedencia y pertinencia), no se puede pretender enseñar todo. Se debe pensar qué recursos se hacen evidentes para promover una reflexión sistemática sobre la lengua y qué propuestas diseñar que reflejen avances disciplinares, analizar qué particularidades ofrece el texto escogido desde la contextualización de la obra y del escritor, qué acepciones son propias del momento o de la situación en que fue creado.

Las intervenciones docentes, en una primera instancia, se proponen contextualizar el texto con datos biográficos de la autora para ver qué información de la biografía le dan sentido y, luego de la lectura por parte de la docente en los grupos de Inicial y Primer grado, y de la individual en los grupos de Segundo y Tercer grado por parte de los niños, solicitar una expresión por duplas sobre la siguiente interrogante: ¿Cómo nos damos cuenta de que los personajes están enamorados?

Buscar expresiones que indican que hay un romance entre los personajes. Por ejemplo: “la gata miraba al gato y moría de amor, miraba la calle y suspiraba de tristeza”.



Con los niños que ya escriben y leen por sí mismos se realiza este trabajo consultando el texto y trabajando en duplas. En Inicial y Primer grado, la docente vuelve a leer el texto y solicita a los alumnos que repitan las palabras que les permiten darse cuenta de que se trata de una historia de amor, y se registra colectivamente. Tomando como referencia los aportes de Kaufman y Lerner (2015a) sobre la importancia de las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de la enseñanza, es que adquieren relevancia las situaciones en que el maestro lee y escribe (los niños se centran en la composición del texto y no en el sistema de escritura, comportándose como autores) o situaciones donde el niño escribe y lee por sí mismo.

En una segunda instancia se propone como objetivo: reflexionar sobre la creación del entorno romántico de la historia y cómo influye en el desarrollo de los sucesos.

Se les pregunta a los niños:

- ¿Qué elemento de la naturaleza estuvo presente todo el tiempo como testigo del encuentro?
- ¿Qué expresiones indican que ese elemento de la naturaleza se hace cómplice?

Se identifican y registran las siguientes expresiones que dan respuesta a lo que se pregunta:

“La luna brillaba y un suave viento comenzó a mover las cuerdas donde estaba tendida la ropa.”

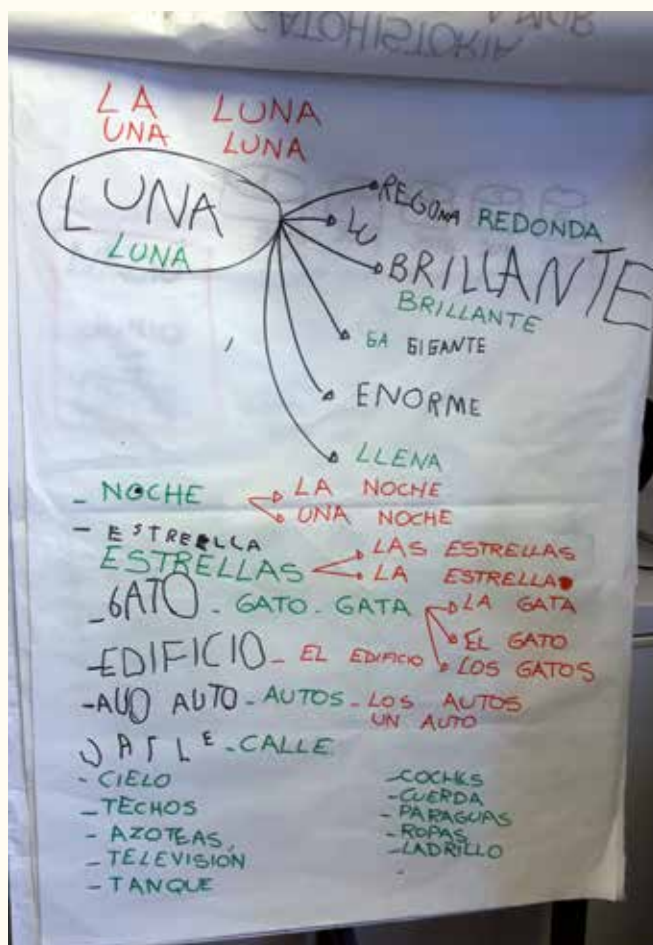
“La luna, cuando vio sobre el techo a aquellos dos gatos enamorados, les hizo una guiñada y los bañó con su luz de plata...”

Estas expresiones ponen de manifiesto la sensibilidad y la emoción sobre la razón y la complicidad de ciertos elementos de la naturaleza, características peculiares de los cuentos de amor.

Para Inicial y Primer grado, con el mismo propósito, las docentes trabajan con el sintagma “La luna” y “La noche”, ¿qué se dice de la luna? Es enorme, es plateada, la noche cubierta de estrellas. Se registran estas expresiones y se plantean nuevas interrogantes: ¿De qué otra manera se podría expresar “La noche cubierta de estrellas”, manteniendo el mismo sentido? Por ejemplo: la noche estaba llena de estrellas.

Con el propósito de analizar cómo se describe a los personajes de la historia para favorecer su comprensión y despertar sentimientos o determinados efectos en el lector... se registran nuevas interrogantes: cómo se los presenta, qué tienen en común, qué los une, observar la comparación implícita entre los protagonistas de la historia.

Los grupos de Familiarístico y Primer grado reconocen, en el texto, los elementos que describen a los personajes y realizan un listado de palabras. Frente a la interrogante: ¿Qué palabras son claves en la historia?, los niños nombran diferentes sustantivos: luna, gato, gata, edificio, azotea... piensan, escriben, dictan y reflexionan sobre el artículo que debe acompañar a esa clase de palabras.



En una nueva intervención se analiza la presencia del sintagma nominal en el que aparecen adjetivos valorativos y/o descriptivos en determinadas posiciones, presentes en el texto. Se descontextualizan las construcciones seleccionadas y se reflexiona sobre las mismas (se reconocen las formas lingüísticas, se aíslan, se nombran, se analizan y vuelven a contextualizarse).

“...una **enorme** luna **plateada** resplandecía en el cielo.”

Se dirige la atención a observar cómo, a través del sintagma nominal con adjetivos valorativos y descriptivos, se expresa la claridad y el brillo de la noche que sirve de marco para recrear la escena amorosa. Se orienta a los niños a que observen la posición de esos adjetivos respecto al nombre.

«Al captar efectos de sentido en la lectura de los textos ajenos y propios, y al crearlos conscientemente en la escritura, el alumno experimenta esa asunción de un lugar desde el cual se dice, y aprende, observando, manipulando los recursos de la lengua, a construirlo lingüísticamente. Es decir, no basta con identificar “quién habla, quién cuenta” en un texto, sino que hay que desarrollar la capacidad para interpretar cómo se construye lingüísticamente ese lugar social desde el que se habla.

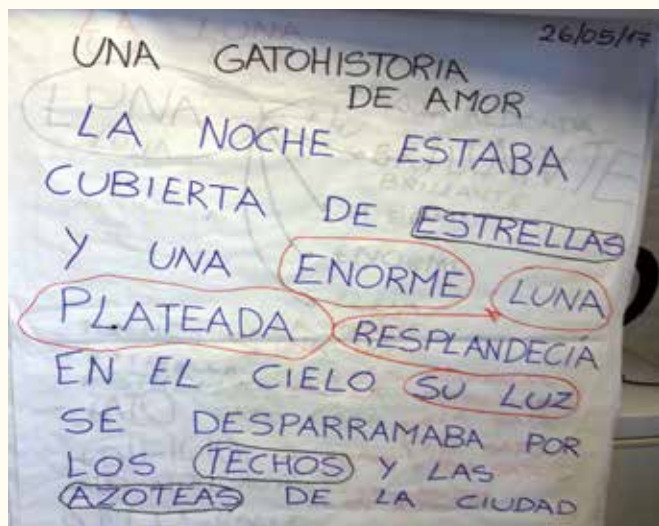
Por otra parte, el género fija significaciones sociales complejas que implican, a su vez, actividades de aprendizaje lingüístico: manipular de modo consciente recursos léxicos y estructuras de la lengua para desplegar y mejorar progresivamente las actividades verbales de lectura y escritura. Y esto se logra mediante la experimentación, la manipulación consciente con el lenguaje...» (Dotti, 2017:20)

Se propone modificar ese orden para ver si es posible o no, y en los casos posibles, si se altera o no el significado o qué efecto se produce. Por ejemplo: una luna enorme plateada, una plateada luna enorme, una luna enorme, una luna plateada.

Según Ciapuscio (2006:168) con relación al lugar de la gramática en la enseñanza de la escritura, los conocimientos gramaticales se ponen en juego durante todas las fases del proceso. «Los conocimientos gramaticales, entendidos como recursos léxicos (...) son recursos claves a los cuales apelamos (...) en la producción de textos para constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas» (idem), y deben integrarse a las prácticas de producción de manera reflexiva, crítica; cuanto mayor sea el repertorio de opciones léxico-gramaticales, menores serán las dificultades en la búsqueda de contenidos y expresiones.

En otra instancia, las docentes se habían planteado como propósito describir los personajes protagonistas de un cuento de amor. En el desarrollo de la propuesta plantearon una escritura intermedia: describir dos personajes (animales) que serían los protagonistas de una historia de amor, considerando un fragmento del texto modelo como referencia. Se pretendía que, como recurso en su producción, los alumnos utilizaran el paralelismo que se produce entre los personajes, haciendo conscientes esos modos de decir, esas estructuras lingüísticas que buscan un determinado efecto en el lector.

*“En un edificio muy alto, al lado de una antena de televisión, vivía un gato; **un gato blanco con pintitas negras y una cola larga y peluda**. Maullaba a la luna como todos los gatos, pero además, estaba enamorado de **una hermosa gata con rayas amarillas y enormes ojos color miel**.”*



Aquí se plantea la importancia de promover instancias de generación de ideas. Parafraseando a Dolz et al. (2013), los contenidos en los primeros años de escolaridad se centran en la función social y comunicativa de la escritura, como en la escritura creativa y personal. Se comparan y diferencian los contextos de uso, la consideración del destinatario y en la finalidad de lo que se escribe.

Esta escritura en proceso supone la revisión de las producciones, reflexionar sobre cómo se organizan las ideas. Aquí entra en juego la importancia que adquiere la consigna como herramienta que oriente los procesos de escritura, constituya una guía y dé cuenta de los aprendizajes de los alumnos. Al respecto cabe destacar los aportes de Riestra (2008), quien plantea la necesidad de que la consigna organice las acciones mentales de los alumnos para que se apropien del conocimiento. La consigna será eficaz como herramienta, en la medida en que se explicita la situación de comunicación, la intencionalidad, la extensión, qué se propone escribir, desde qué lugar de enunciación, qué formas lingüísticas se emplearán en función de lo que se espera lograr o del efecto que se desee provocar.

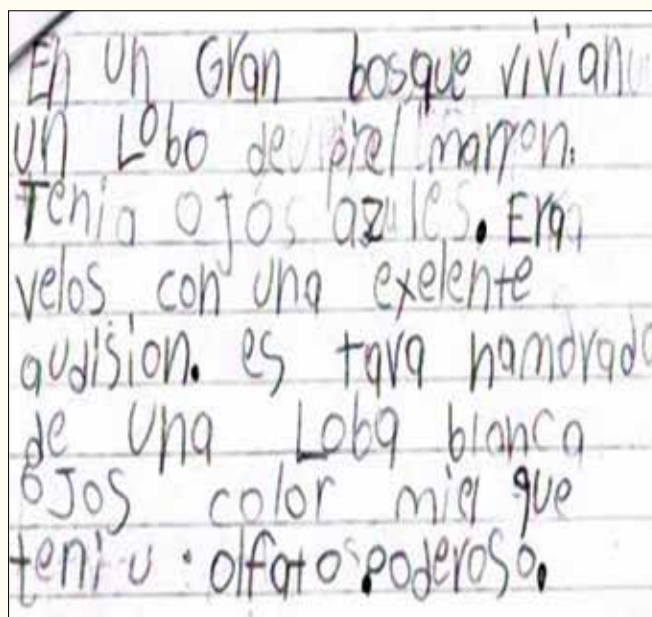
Teniendo en cuenta estos aspectos, las docentes les proponen a sus alumnos una escritura intermedia con la siguiente consigna:

Piensa y escribe en tres párrafos el encuadre de un cuento de amor.

- Los personajes principales serán animales.
- Tendrán un impedimento para concretar su amor.

Recuerda que puedes emplear los siguientes recursos trabajados en clase, que caracterizan este género:

- Naturaleza cómplice de los personajes, aliada.
- Paralelismo de situaciones, descripciones.
- Adjetivos valorativos y/o calificativos.
- Verbos en pretérito perfecto para dar agilidad a las acciones que desarrollan.
- Verbos en pretérito imperfecto.



Estos registros sobre el escenario y la presentación de los personajes de la historia formarán parte del cuento de amor, constituyendo escrituras intermedias destinadas a los niños de Familiar y Primer grado. En otra oportunidad se propone pensar y registrar un obstáculo, un conflicto que separe a los personajes. Previo a esto, las intervenciones de las docentes se centran en identificar en el texto cuál es el problema al que se enfrentan los protagonistas de la historia, de qué manera, a través de qué recursos lingüísticos; se logra intensificar ese problema: empleo de adverbios y su graduación morfológica (muy alto, una enorme calle por donde pasaban miles de autos, los asustaba muchísimo). Para los grupos de Familiar y Primer grado elaboran un registro colectivo donde la docente escribe a pedido de sus alumnos, el niño dicta y la maestra escribe, piensan dónde pueden encontrarse esos personajes y se registra a manera de lluvia de ideas. En posteriores instancias se selecciona qué se utiliza de esa información de acuerdo a lo que se quiere comunicar, y si resulta pertinente para la historia. De manera intencional se describirán algunos aspectos que sirvan para construir la imagen que se pretende transmitir al lector, y no otra. En otro momento se propone pensar en el escenario donde sucederán los acontecimientos.

UNA OSA HISTORIA DE AMOR

En un lugar del Polo Norte cuando
apenas la luz del sol parecía con nieve
brillaba y abundante, en cada montaña
aparecía un oso blanco con pelaje brillante.
En otro lugar muy cerca de la casa del oso
vivia una osa con ojos verdes y pelaje
blanco pero además esta osa llamaba a un
oso blanco con pelaje brillante. El oso
esta era una osa con ojos
verdes y pelaje blanco. Un día el oso
se enfermó y la osa se enfermó de peso
y la osa agotó el jarabe se tomó una
cuchara y dejó un poco para el oso
y salió operada y la osa fue a la
casa del oso. Golpeó la puer-
ta y le dio el jarabe. El oso se metió
y se casaron. Hubo un banquete de
pescado. Invitaron las osas y
vivieron felices para siempre.



FIN



ESCRIBIR EL CUENTO:



ERA UNA VEZ UN SEÑOR
LE REGALÓ A SU SEÑORA
UNA CACHORITA POR QUE
ERA NAVIDAD



Y LLEGARON LOS GATOS
Y DESOBLARON TODO.
LE CULPARON A LA
DAMA



Y LA DAMA Y EL VAGABUNDO
TUVIERON HIJOS Y VIVIERON
FELICES PARA SIEMPRE

15/07/11

ED INICIAL 5 AÑOS

Un lobo hambro se casó

En un gran bosque vive un lobo de piel blanca
tenía ojos azules por veces saca una Kachibite
cuando estaba y cuando se iba con una blanca osa
con miel que tenía un elfo con miel. Un
cozador que se quería hacer negocios atrapa a la
loza y dice que en el circo la iba a vender. El lobo
llega a donde al lobo cuando el cazador sacó al
cachibite el lobo quería a cozador. Qué igual y
abrió la jaula, volaron al bosque. A la puesta
del sol, el lobo se tiende a la loba que siempre
por día y la loba cuando se sacaban a la loba
por cuando el sol se dio un beso.



A modo de cierre

El trabajo a partir de los géneros facilita la tarea de reagrupamiento en función de ciertas regularidades lingüísticas y de las transferencias que estos permiten. Brinda la posibilidad de trabajar las prácticas sociales y le permite al alumno acceder a ciertas particularidades que, de ser interiorizadas de manera consciente, contribuirán al desarrollo de sus capacidades lingüísticas. Exige al docente pensar en prácticas de lenguaje articuladas, sucesivas y organizadas, en intervenciones, recorridos, reformulaciones y en generar instancias de retroalimentación adecuada (sugerencias de mejora) con los alumnos, para ayudarlos a escribir de manera más reflexiva, brindándoles un repertorio de estrategias de manera que sean capaces de revisar sus textos y se conviertan en escritores más eficaces. Aquí adquiere relevancia el rol del docente como mediador en el proceso de construcción de sentido que realiza el niño frente al texto. 

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, Mijail M. (2003): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- CIAPUSCIO, Guiomar E. (2006): "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos" en R. Bein, G. Ciapuscio, N. Jitrik, E. Narvaja de Arnoux, J. Panesi, M. del C. Porrúa, R. Roland, M. Romanos (coords.): *Homenaje a Ana María Barrenechea*, pp. 157-169. Buenos Aires: EUDEBA.
- DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane (2010): "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito" en *Lenguaje*, Vol. 38, N° 2, pp. 497-527. En línea: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf>
- DOLZ MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA ROA, Santiago; SÁNCHEZ ABCHI, Verónica (2013): *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- DOTTI, Eduardo (2017): "Los géneros de texto. Una herramienta para la enseñanza del lenguaje" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 144 (Agosto), pp. 16-24. Montevideo: FUM-TEP.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2013): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (2015a): *Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial*. "Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://www.cgepm.gov.ar:8888/alfabetizacioninicial/wp-content/uploads/2016/09/alfabetizacion-inicial.pdf>
- KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (2015b): *Documento Transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. "Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior". Buenos Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view
- RIESTRA, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- VELANDO, Helen (2007): *Cuentos de otras lunas*. Montevideo: Alfaguara Infantil.
- ZAYAS, Felipe (2012): "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59, pp. 63-85. En línea: <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>

AGRADECIMIENTO: A las docentes de Tranqueras (Rivera) que llevaron a cabo la secuencia: Andrea Alvez, Sandra Cristina Bernardi, Sandra María Espíndura, Ana Claudia Mello.