

3.1. Formarse como lector de literatura

Un lector de literatura elige cuándo, cómo y qué leer; recomienda y solicita sugerencias; decide seguir leyendo o abandonar el texto; aprecia no solo lo que la historia cuenta sino también cómo está contada; prefiere ciertos autores y ciertos géneros; circula entre los textos encontrando sentidos compartidos; construye la propia interpretación *jugando el juego* de personajes y sucesos ficticios.

Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos –como los peligrosos lobos de los cuentos– y versiones transgresoras de los prototipos –como los inocentes lobos de otros cuentos que cargan con las culpas de aquellos...–. Al ampliar el acceso a diversidad de materiales, se hace posible elegir, preferir una obra o una versión, unos autores entre otros. Al elegir con otros, que pueden o no compartir los gustos, se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, las ediciones, los géneros y los autores y, también, a compartir las historias, a apreciar la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final. Se comienza a percibir esa forma particular de trabajar el lenguaje, a reconocer la visión del mundo de un autor o de una época.

El lector, aún pequeño, sabe cada vez más lo que quiere leer y lo que le gusta, se hace cada vez más autónomo y, paradójicamente, lo sabe porque accede a la lectura llevado por otros y porque la comparte con otros. Aun antes de poder leer por sí solos, los niños pueden comenzar a ejercer este tipo de prácticas escuchando leer al adulto. Por eso, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día de clase.

Como la experiencia de lectura de los niños desde el hogar puede ser muy diversa, la escuela es responsable de hacer conocer la mayor variedad de obras producidas en el campo de la ficción y del acceso a otros discursos que aluden, complementan y amplían la experiencia literaria. En la escuela, la selección de materiales tiene en cuenta no solo la valoración de las obras, los intereses que los niños traen y los que la escuela ayuda a construir, sino también los propósitos formativos que se persiguen: acceder a la mayor diversidad posible –especialmente a las obras clásicas en versiones que en general no están al alcance de los niños– para formar un lector con

gustos propios, dispuesto a explorar nuevas obras y transformar sus preferencias a medida que lee y comenta con los otros.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible que los alumnos puedan:

- leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias;
- leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos;
- escribir textos en torno de lo literario.

3.1.1. Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias

Durante el Primer Ciclo, los niños exploran los libros, escuchan leer, comparten la lectura, intercambian con otros acerca de las obras de distintos géneros y autores. Así conocen cada vez más obras, pueden elegir y preferir algunas, construir sentidos cada vez más amplios y profundos sobre el universo de sus lecturas. Compartir la escucha y la lectura de obras con otros les permite beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de criterios estéticos en el proceso de formación como lector de literatura. La formación de un lector se realiza en plazos prolongados; para que un niño se constituya en lector, es decir, para que escuche leer, lea con gusto y aprenda a leer – desde el inicio de primero– y para que –hacia fines de tercero– lo haga con relativa autonomía, es necesario que las oportunidades de lectura se concreten dos o tres veces por semana de manera ininterrumpida. Para aprender a seguir la lectura de una novela, disfrutar de las formas de decir de la poesía o lograr configurar un escenario y su relación con lo representado –teatro de títeres, por ejemplo–, la práctica esencial es *leer mucho* durante todo el ciclo, compartiendo con otros lo leído, sin descuidar los espacios de elección más personal en los momentos de buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa, de votar por un cuento para que se lea o de explorar y leer libremente.

Situaciones

- *Sesiones de lectura*

De manera sistemática, en el marco de proyectos o secuencias planificadas y de actividades habituales como la visita semanal a la biblioteca o la hora del cuento, el docente puede preparar sesiones de lectura en voz alta para sus alumnos, e incluir con frecuencia momentos posteriores de intercambio sobre lo leído. La lectura y el

comentario de obras de distintos autores y géneros permiten ampliar los gustos y las preferencias de los más pequeños y es una situación irremplazable para *enseñar a leer*.

A través de la lectura del docente, los niños se encuentran con textos cada vez más complejos y descubren que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias entre la lectura de una historieta, un libro ilustrado o un libro álbum y la de una obra no ilustrada. A la vez, la lectura frecuente de un lector experto –que en ocasiones puede ser un compañero o un grupo de compañeros que han ensayado especialmente– permite advertir repeticiones, distinguir las voces de los personajes o encontrar rimas.

Los espacios de intercambio posterior a la lectura hacen posible profundizar en la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

Los niños de segundo y tercero que ya han participado en numerosas sesiones con lectores expertos y en intercambios con sus compañeros disponen de un importante caudal de información sobre qué es posible encontrar en los cuentos, los poemas, las obras de títeres. Ese es el conocimiento que les permite anticipar apropiadamente, leer e interpretar obras ya conocidas y nuevas obras. De este modo, progresan en sus posibilidades de leer por sí mismos obras o fragmentos de obras que han ido conociendo en la escuela.

- *Exploración y elección de obras; intercambio con pares y adultos*

De manera complementaria con las sesiones de lectura, donde es el docente quien centralmente elige qué leer, se desarrollan sesiones donde los alumnos se acercan a los textos disponibles para elegir qué leer o mirar, solos o con otros, bien para decidir qué llevar a sus casas en calidad de préstamo, para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer o para elegir cuáles se leerán luego.

En segundo y tercero, se exploran igualmente los materiales y, con la ayuda del docente y/o el bibliotecario, los niños recurren a los textos que acompañan el texto principal –qué dice en la contratapa o en las solapas...–, anticipan las características de las obras por los títulos que aparecen en el índice de una antología o en un catálogo, por lo que se sabe del autor, del ilustrador o de la serie o colección porque ya se han leído otras obras, por las recomendaciones de otros lectores cercanos, etcétera.

Intervenciones del maestro

- Manifiesta las motivaciones de la elección de los textos.
- Presenta cada obra mostrando interés, resaltando detalles o el contexto de producción.
- Lee en voz alta el texto completo o con las detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se intenta comunicar. El especial cuidado en este momento es crucial porque su lectura ayuda a interpretar lo que se va leyendo. Si se trata de una obra extensa, prevé dónde interrumpir, tanto para dejar latente el interés de los niños como para respetar la estructura de la obra y retomar oportunamente la lectura.
- Comunica el texto y al mismo tiempo da a conocer las emociones que le produce en una puesta en acto de las prácticas propias del lector experto: lee algunos pasajes con voz más suave, lentifica para dar suspenso, acelera el ritmo cuando quiere transmitir excitación... es decir, no solo lee sino que también *representa* lo leído.
- Lee el texto tal cual se presenta en la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque prejuzga que no serán comprendidas. Considerar que la literatura *abre a otros mundos* implica abordar el texto literario en toda su complejidad referencial y en la variedad lingüística en que se ha producido. Los obstáculos que el texto pueda presentar se irán superando al avanzar en la lectura, al plantearse el intercambio entre los lectores o al retomarse la lectura de algún fragmento si es necesario.
- A veces, informa cómo se abordan algunos portadores en el momento de realizar la lectura. Por ejemplo, al leer un cuento incluido en una antología, usa el índice para localizar la página exacta o recurre a un señalador para suspender la lectura de una novela; en todos los casos, da a los niños participación en estas prácticas. En primero, por otra parte, la consulta del índice puede abrir para los niños un interesante espacio de lectura por sí mismos [VÉASE 3.4.1].
- Puede contextualizar la época de producción de una obra o la nacionalidad del autor basándose a veces en los datos que proporcionan las solapas y contratapas o recurriendo a reseñas o comentarios que aparecen en catálogos, revistas o suplementos literarios. De este modo, no solo comparte información sobre las obras sino que pone en conocimiento de los niños el origen de esa información. Estos datos contextuales cobran sentido cuando se ponen en relación con la interpretación de la obra. Algunos aspectos de la vida de Horacio Quiroga transcurrida durante largos años en la selva misionera, por ejemplo, pueden enriquecer la interpretación de muchos de sus cuentos.
- Después de la lectura puede promover un momento de silencio en el que cada uno pueda seguir evocando lo que la historia escuchada le generó *–habitando* esos otros

mundos desde el propio— o abrir un espacio de intercambio en el que los niños puedan expresar sus emociones o comunicar el efecto que el cuento o el poema les produjo. Los comentarios posteriores ayudan a que se continúe desentrañando el sentido. El docente relee fragmentos del texto tantas veces como sea necesario: para volver a compartir la belleza del lenguaje o para confirmar, poner en duda o refutar las interpretaciones de algunos niños con lo que el texto dice.

- Expresa su propia interpretación y la justifica remitiendo a ciertas pistas en el texto que no han sido consideradas por los niños y que son relevantes para entender la historia o el modo como se cuenta: la relación entre dos personajes, la descripción del lugar en que ocurren los hechos, los indicadores que revelan quién está tomando la palabra en cierto episodio.

- En los momentos de relectura de algunos pasajes, el docente puede incorporar una copia del texto para el seguimiento de la lectura por parte de los niños. Cuando el docente lee y los niños siguen la lectura en la página, se enfrentan con la escritura, con la distribución del texto y con las diversas marcas que se concretan en la página: un inicio canónico como “Había una vez...” o el nombre del personaje, la distribución peculiar de una poesía, las marcas del discurso directo en el fragmento del diálogo entre los personajes. Empezar a coordinar lo que están escuchando leer con lo que efectivamente está escrito les permite avanzar en la autonomía como lectores: en primero, porque progresivamente pueden circunscribir el lugar donde leer y considerar los índices provistos por el texto para determinar qué dice; en tercero, porque la voz del lector experto les ayuda a adjudicar sentido completo a lo que van leyendo. Los engaños del “Gato con Botas”, por ejemplo, se comprenden cuando se lee todo el episodio en el que el gato logra algún beneficio para su amo; los lectores logran penetrar en el doble sentido de lo que hace el personaje gato a través de la lectura del docente, a medida que adquieren experiencia lectora; y, cuando tienen la oportunidad de seguir el texto, pueden localizar el momento en que se inicia el engaño, advertir la extensión del suceso y releer desde que empieza el engaño hasta que concluye con la obtención del producto de ese engaño.

Contenidos

Cuando los alumnos leen, escuchan leer y comentan diversidad de obras se enseñan los siguientes contenidos.

Seguir la lectura de quien lee en voz alta

La práctica de seguir la lectura de quien lee en voz alta se aprende en la medida en que se la ejerce –cada vez por más tiempo, ante tramas cada vez más complejas o menos previsibles, sin perder el hilo argumental, sin perder al personaje tras las diversas maneras de referirse a él, interpretando el cambio de voces cuando se trata de discurso directo, infiriendo el cambio de escenario cuando no se lo explicita...–. Seguir la lectura también supone aprender a hacerlo de maneras diferentes, dependiendo de qué se está leyendo. Al seguir la lectura de una novela a lo largo de varias sesiones, es necesario aprender a esperar cuando se interrumpe la lectura para retomarla posteriormente, recordar la historia ya escuchada para poder continuar o volver atrás y releer para recuperar partes de la historia. Al seguir la lectura de poesías, se requiere interpretar las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos, dejarse llevar por el ritmo, por la musicalidad, permitirse interpretar más libremente las imágenes, las metáforas, los juegos de palabras, más que estar pendiente de *querer entender*.

Seleccionar las obras que se desea leer o escuchar leer

Los criterios para elegir se originan en un conocimiento casi siempre implícito sobre los géneros y los autores que se acrecienta cuando los niños tienen oportunidad de escuchar leer al docente, explorar las obras por sí mismos, leer y escuchar leer a los compañeros o escuchar y emitir opiniones y recomendaciones sobre lo leído, es decir, en aulas que se constituyen progresivamente en una comunidad de lectores en torno de la lectura de obras literarias.

Los criterios de selección pueden basarse en los portadores y formatos –libros, diversas ediciones en papel o virtuales–; en la calidad de la edición, las ilustraciones o la extensión, tanto como en los distintos tipos de historias –humorísticas, de miedo–; en las características de los personajes –el zorro y sus picardías, el sapo que da sabios consejos, las princesas, los niños que se rebelan ante las normas...–; en las formas de escribir de un autor, los temas de una colección, la continuidad de una serie, la información provista por tapas y contratapas –cuando se ha leído un cuento que ha impactado, se puede explorar el volumen porque suelen incluir listas con otros títulos de la colección o del autor–. De este modo, los pequeños lectores comienzan a preferir algunas obras entre otras. Muchas veces, eligen por las ilustraciones que les permiten anticipar algunos hechos o por un título sugerente o conocido. A medida que transitan experiencias lectoras en la escuela pueden decidir por un inicio que anticipa el tipo de

historia que se va a presentar –“En un tiempo lejano...”, “En mi calle, a nadie le gusta jugar al fútbol...”–; elegir “los de princesas” o “los de piratas” por la identificación con los personajes, o buscar un cuento folclórico porque esperan encontrar un diálogo gracioso entre animales. A instancias del docente y del bibliotecario, los lectores también se guían por recomendaciones de expertos, en contratapas, catálogos de editorial o secciones de publicaciones especializadas. Así, los criterios para seleccionar se hacen cada vez más explícitos y diferenciados y empiezan a considerar aspectos específicos de las obras. Cuando están empezando a leer por sí mismos, los niños suelen elegir coplas y poesías porque su brevedad y previsibilidad las hace más accesibles para poder oralizarlas –algo que suele deslumbrar a los que empiezan a leer solos– o buscar adivinanzas para hallar las que en el aula no se saben y proponérselas a otros. La elección, en todos los casos, expresa un conocimiento sobre las obras o sobre algún aspecto de ellas que se hace cada vez más explícito en el contexto del aula.

Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee

Cuando los niños escuchan leer o comparten la lectura de diversidad de obras empiezan a comprender que no todas se leen igual. Cuando se lee un cuento de suspenso, difícilmente se quiera interrumpir la lectura antes de develar el misterio; cuando se lee una poesía, probablemente el lector intente hallar la musicalidad del lenguaje escuchando los versos... Poco a poco, los niños advierten que el docente cambia la manera de leer cuando lee un cuento, un libro álbum, un poema, una obra teatral o una historieta. A veces, lee con diferentes ritmos –lo hace lentamente en la descripción de un bosque peligroso o acelera durante la caída del protagonista en el pozo...–, adopta una forma particular de tener en cuenta las imágenes –coordina el discurso de la imagen y el del texto en los libros álbum o en las historietas–, u omite la lectura de fragmentos, como las acotaciones en la obra de títeres, etc. Del mismo modo, la modalidad de lectura se ajusta a las situaciones y a los propósitos: a veces, se lee para compartir con los demás y es necesario hacerlo en voz alta y tratando de transmitir emoción o suspenso; en otras ocasiones, se distribuyen los personajes de una obra de títeres y es necesario saber intervenir en el momento oportuno; con frecuencia, se lee solo y en silencio ejerciendo el propio control sobre la interpretación. El docente que lee en voz alta es un modelo privilegiado con quien interactuar para construir este contenido. Los ensayos de los niños para presentar la lectura en voz alta de los textos ante diversas audiencias,

conducidos por el docente, son otras de las situaciones donde aprenden a adecuar la manera de leer.

Expresar los efectos que las obras producen en el lector

Cuando los niños comparten e intercambian impresiones u opiniones sobre las obras comienzan a comprender que los efectos que produce la lectura no son idénticos de lector a lector. Progresivamente, el espacio del aula se constituye en una oportunidad para ampliar la propia interpretación con aspectos que otros lectores han tenido en cuenta así como para confrontar interpretaciones y comenzar a coordinar lo que cada uno piensa con los datos o indicios que aparecen en el texto. El proceso mismo de interpretación del texto literario, el cual se caracteriza por no ser unívoco sino polisémico, las características de los textos y las particularidades de los distintos individuos que constituyen un grupo promueven divergencias y confrontaciones que enriquecen la interpretación porque requieren releer, opinar, justificar, seguir leyendo...

3.1.2. Leer, escuchar leer y comentar, mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos

A medida que los niños avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria.

Situaciones

- *Seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje*

Una vez que se conocen muchas obras es posible plantear una serie de lecturas sobre un autor, un género o subgénero, un personaje prototípico –zorros, sapos, brujas, hadas...–. Las lecturas en profundidad de varias obras, que comparten una característica prevista, permiten comparar y reconocer recursos semejantes que aparecen en todos o variantes que se introducen para producir un efecto diferente.

- *Sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras*

Actualmente, se puede acceder a distintas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero.

- *Seguimiento de la lectura de una novela*

Escuchar la lectura de una novela mediante la voz del docente implica abordar el desafío de seguir, a lo largo de varias entregas, un texto narrativo extenso; es preciso tener presentes los personajes, elaborar y sostener la relación entre ellos a lo largo del relato, así como las numerosas líneas argumentales que pueden desarrollarse en su interior. La formación de lectores de novelas permite también establecer diversas relaciones: entre géneros, entre obras de un mismo autor, entre autores, entre épocas...

- *Selección de poemas para producir una antología o para recitarlos*

Si los niños han leído y escuchado leer diversidad de formas poéticas, si han podido disfrutar e intercambiar los distintos efectos, formas y procedencias que puede tener este género, e ir conformando criterios autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas, estarán en condiciones de realizar una selección de las que prefieren para sí o para un destinatario acordado. En este contexto tiene sentido producir una antología –en papel, grabada en casete o digital–. Los niños releen textos que ya conocen para seleccionar cuáles son más oportunos a propósito del destinatario o pueden realizar una selección sobre la base de una restricción: de un autor, populares, de una temática, humorísticas, etcétera.

- *Sesiones de teatro leído*

La elección de una obra de teatro para ser leída en voz alta requiere haber frecuentado muchas otras para poder seleccionar una entre varias; también es imprescindible considerar para qué tipo de auditorio se leerá. Preparar la obra supone distribuir los papeles, considerar las acotaciones, tomar la voz del actor o del títere para interpretar su parlamento, leer interpretando un estado mental –con rabia, con entusiasmo, a punto de llorar...

Cuando se aprende a leer en voz alta, también se aprende a profundizar en la construcción de sentidos porque la lectura en voz alta es, ante todo, una interpretación de la obra que el lector construye sobre la base del texto del autor.

En todas las propuestas descritas, también se promueve la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos, para progresar en la interpretación: recomendaciones y reseñas, biografías de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Estos textos enriquecen la posibilidad de seleccionar o seguir a un autor, un género o subgénero. Al leerlos, los niños ejercen prácticas como la de localizar el fragmento que aporta datos sobre la obra o el autor que se está leyendo. Durante la puesta en común, los niños intercambian acerca de qué aportan esos textos para comprender más profundamente la obra.

Intervenciones del maestro

- Sostiene y profundiza el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo. Durante el intercambio, el docente: relee en voz alta ciertos fragmentos; interviene para que los alumnos adviertan algún aspecto –volviendo al texto, reparando en la imagen o en la relación entre ambos–; apela a conocimientos extratextuales para ponerlos en relación; busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente; propone algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con los niños; brinda información directa que ellos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar).
- Plantea a los alumnos un problema para que lo discutan en pequeños grupos y pone luego en común las respuestas de todos y el modo de resolverlo.
- Ayuda a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre cómo escribe determinado autor, cómo son las brujas de los cuentos, cómo se comportan los animales en las fábulas... Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes y pueden plasmarse en tomas de notas colectivas que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases.

Cuando se preparan lecturas en voz alta, el docente:

- discute acerca de cuáles son las obras más adecuadas para ser leídas ante determinado auditorio;

- interviene para vincular el sentido del texto con la manera de oralizarlo: los estados de ánimo de los personajes requieren un modo de leer; los poemas conllevan cierta entonación o ajustes en la velocidad de lectura de un verso o de un estribillo;
- señala dificultades y ofrece ayudas diversas para solucionar los problemas: leerles, proponer interpretaciones a ciertos fragmentos, promover la relectura de acotaciones en el texto que favorecen la práctica de la lectura oral más adecuada;
- garantiza el tiempo de ensayos necesarios para que los niños estén en condiciones de leer ante un auditorio y poder ser entendidos –por lo tanto, hasta no titubear ni deletrear–, y a la vez provocar el efecto deseado.

Contenidos

Cuando los alumnos leen, escuchan leer y comentan reflexionando sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos, se enseñan los siguientes contenidos.

Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas
--

El texto literario es polisémico, es decir, permite interpretaciones más o menos diversas. De allí que, durante los momentos en que se comenta una obra, muchas veces es necesario volver al texto para, por ejemplo, encontrar el fragmento sobre el que se manifiesta una interpretación divergente y validar una interpretación o comprender que varias son posibles; recuperar un hecho *perdido* en el hilo argumental que obstaculiza la comprensión de la historia o que da lugar a una interpretación diferente; identificar qué personaje toma la palabra en un diálogo directo –especialmente cuando no está explícito– o distinguir cuándo es el enunciador quien está *hablando* y cuándo lo hacen los personajes, recuperar cuál es el personaje del que se está hablando –especialmente cuando se va cambiando la manera de nombrarlo o se omite deliberadamente; aclarar el significado de expresiones que remiten a otras precedentes o posteriores en el texto, discutir el sentido de expresiones metafóricas, etcétera.

Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje

Cada obra promueve distintos efectos, no siempre idénticos, de lector a lector. Cuando se leen muchas obras con ciertas características recurrentes y se comparte estos efectos

se puede llegar a comprender progresivamente de qué manera el lenguaje permite lograrlos.

En algunos *cuentos*:

- se crea un clima determinado mediante la descripción exhaustiva de un escenario (la noche en el bosque);
- se generan adhesiones o rechazos del lector ante los personajes a partir de algunas pistas o explicitaciones de sus intenciones o estados mentales;
- se lentifica el tiempo con descripciones o narraciones de hechos anteriores o se acelera el desarrollo de los acontecimientos para crear un estado de mayor excitación;
- se reduce la distancia con el lector al introducir la voz de los personajes;
- cuando se trata de elegir una versión de un cuento entre otras para armar, por ejemplo, una antología de cuentos tradicionales, se hace evidente que la historia puede ser la misma pero contarse de diversas maneras. Al elegir una versión se comienza a apreciar el lenguaje literario, distinguiendo qué sucede de cómo está contado, evocando y relacionando los diferentes textos leídos.

En la *poesía*, los recursos lingüísticos que la caracterizan (metáforas, imágenes, personificaciones, repeticiones de diverso tipo, rima y ritmo) generan la evocación de emociones, impactan de diversos modos en los lectores.

En los *textos teatrales*, quienes leen comparten efectos al acceder al mundo de los personajes por medio de los parlamentos, de las indicaciones escénicas y de las acotaciones, que les permiten acceder a la descripción del escenario, de las intenciones de los personajes o de sus reacciones o sentimientos.

En los *libros álbumes* y en las *historietas*, la ilustración puede completar o transformar el sentido construido sobre lo escrito.

Algunas obras logran determinados efectos al hacer referencia a diversas tradiciones culturales o a múltiples discursos sociales –el cine, la televisión, la historieta, la plástica, la publicidad– y promueven la posibilidad de explicitación de estas relaciones por parte del lector.

Poco a poco, al preguntarse por qué produce tanto miedo *ese bosque* y no los otros, o por qué, desde el inicio, ya se sabía que *ese príncipe* no se iba a comportar como todos los príncipes, es posible ir acercándose a explicaciones que superen el simple impacto de la obra y descubriendo que ciertos recursos lingüísticos tienden a producir determinados efectos en el lector.

Releer para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato

Dado que la interpretación suele depender de conocimientos tanto literarios como culturales, los aportes del docente permiten profundizar la interpretación, enriquecerla y ampliarla, al reparar en las distintas voces que aparecen en el texto: las voces de los personajes por medio del discurso directo o indirecto y las citas o relaciones intertextuales con otras obras o con otros géneros discursivos.

Reconocer, progresivamente, lo que las obras tienen en común

Leer obras de un mismo autor permite realizar anticipaciones sobre maneras de ver el mundo, sobre situaciones, personajes o ambientes que reaparecen de una obra a otra. Leer obras del mismo género permite reconocer lo que estas tienen en común y lo que las diferencia. Hay mucho en común entre los castillos de los cuentos, entre los diversos caballeros y los distintos fantasmas, y lo mismo sucede entre las hadas, las brujas y los hechizos. Mediante la lectura se va configurando progresivamente un universo de expectativas creadas por la frecuentación, el intercambio y la deliberación permanente que permite a los niños hacer anticipaciones a la vez que revisarlas cuando se produce un quiebre entre lo esperado y lo que el texto plantea.

Poco a poco, es posible reconocer y sistematizar estas expectativas, primero mientras se lee; más tarde, vinculando un texto con otro y, progresivamente, distinguiendo lo que es propio de cada obra y lo que tienen en común los diferentes géneros. Por ejemplo, anticipar que los animales conforman el universo ficcional de fábulas y cuentos folclóricos; que hadas, brujas, duendes y gnomos son personajes de los cuentos maravillosos y que en ellos pueden suceder transformaciones maravillosas; que algunos relatos presentan ambientes y personajes que se mueven dentro de un universo perfectamente reconocible, cotidiano para el lector; pero que en algunos acontecen irrupciones fantásticas, inexplicables, que trasgreden lo cotidiano; que las poesías recurren a juegos del lenguaje y que su lectura requiere un ritmo para producir ciertos efectos; que las historietas y algunos textos narrativos apelan a relaciones indispensables entre el texto y la ilustración para ser comprendidos; que los ambientes maravillosos de los cuentos tradicionales europeos se desarrollan en bosques, caminos, castillos y no en ambientes urbanos como los contemporáneos; que las leyendas se vinculan con ciertas creencias culturales muchas veces distantes del lector porque han surgido como explicaciones fantásticas del origen de los habitantes o de los elementos de la naturaleza o para ejemplificar, por medio de la narración, los efectos de hechos destructivos o para dar cuenta de datos históricos puntuales.

3.1.3. Escribir textos en torno de lo literario

En el Primer Ciclo, el propósito didáctico de la escritura está lejos de la intención de formar escritores de literatura. Lo que se busca es que los niños produzcan relatos escritos renarrando cuentos tradicionales, inventando historias, pequeñas obras para títeres –para regalar una antología a los niños del Jardín o representarla en una fiesta escolar–, que publiquen recomendaciones de la novela que escucharon leer al docente o del autor cuyas obras están siguiendo –en la cartelera o en el periódico de la escuela–. Estas propuestas u otras del mismo tipo permiten que los niños, al escribir, se planteen problemas similares a los que enfrentan los escritores: si en el aula se discuten y resuelven esos problemas para poder mejorar y concluir los textos, se estará trabajando sobre la práctica de la escritura.

Durante las diversas sesiones de escritura previas a la producción de un texto, el docente promueve la interacción entre lectura y escritura en un proceso de idas y vueltas entre el texto que se está produciendo y los textos ya leídos de otros autores con el propósito de ver de qué manera los escritores expertos resuelven dificultades similares a las que los niños enfrentan: “¿Cómo fue nombrando al personaje para no decir siempre ‘Caperucita’?; ¿Dice ‘la niña’?”; “¿Cómo nombró el autor al ‘lobo’?”, “Cuando dijo ‘el malvado’, ¿no será que, además de nombrar al personaje, el autor dio a los lectores una pista para que desconfiaran de él?”. El planteo de estos problemas permite aprender a escribir y redonda, poco a poco, en interpretaciones más profundas de los textos que se leen.

Es a partir de las situaciones de escritura contextualizadas que los niños tienen oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias de género y discursivas para lograr narrar una historia con mayor eficacia, plasmando completamente los acontecimientos y buscando concretar la finalidad de sorprender, emocionar, generar risa o suspenso. En estas situaciones se ponen en acción las prácticas que los escritores ejercen también fuera de la escuela: planificar el texto considerando para quién se lo escribe y con qué propósito, pensar qué escribir y cómo hacerlo, revisar y ajustar el texto en torno de los objetivos, los modelos y los destinatarios.

Las prácticas de lectura planteadas en los ejes anteriores constituyen condiciones previas imprescindibles para poder abordar las prácticas de escritura en este eje.

Situaciones

- *Reescritura de una versión de un cuento tradicional*

El conocimiento que los niños tienen sobre los cuentos tradicionales, las historias y sus características –construido por medio de la lectura y la relectura de numerosas obras de este tipo, y también por escuchar narraciones orales o ver películas sobre las mismas historias o que aluden a ellas– facilita la producción del texto porque se conoce el argumento. Cuando se reescribe una versión de un cuento es útil volver a los textos leídos para consultar cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo dar cuenta del estado mental de un personaje, etc. En estas situaciones también es posible que los niños consulten textos que hablan de los escenarios –por ejemplo, libros o artículos sobre castillos– y de los personajes –las hadas, los duendes o los piratas– para obtener información que permita enriquecer la versión propia de la historia. Al releer los cuentos o al consultar otros textos se intercambia con los pares y el docente, se toman notas y se marcan los textos consultados para identificar las diferentes maneras en que se resuelven los problemas planteados.

- *Reescritura de un cuento en versión dramática*

El pasaje de género requiere que los niños seleccionen un cuento apto para ser transformado en texto dramático –los que presentan varios personajes que dialogan entre ellos, cuya trama avanza linealmente, son los más apropiados para la reescritura en este ciclo–. Durante el desarrollo de la propuesta, se lee y relee tanto el cuento elegido como diversos textos dramáticos (obras para títeres o de teatro infantil). Esto conduce a discutir y decidir sobre algunas cuestiones: cómo plasmar en el texto dramático las características de los personajes y de su estado de ánimo o la descripción de un ambiente; cómo resolver los pasajes en los que el cuento presenta intercambios entre los personajes mediante del diálogo indirecto (“La mamá le pidió a la niña que fuera a visitar a su abuela”) y que deben ser transformados en parlamentos; cómo indicar pausas, gestos, tonos, volúmenes, formas de expresar la afectividad. Los niños tienen que aprender a apelar a las indicaciones gráficas y textuales (introducción del parlamento por medio del nombre del personaje, acotaciones, tipografías diferenciadas, títulos) y al diseño de página (distribución de las escenas separadas por títulos o por blancos en la página) que faciliten la lectura del texto.

- *Creación de narraciones*

Si los niños han leído varios cuentos del mismo subgénero (de miedo, maravillosos), obras con la aparición de un personaje prototípico (ogros, brujas, lobos), de un mismo autor o una novela en la que el protagonista vive una aventura distinta en cada capítulo

es posible plantear una situación de escritura en la que creen una historia que mantenga las características esenciales de las obras leídas: un cuento de ogros, una nueva aventura de “Pinocho” o de “Dailan Kifki”.

- *Producción de un prólogo para una antología realizada en el aula*

Cuando los niños preparan una antología y la editan deciden con el docente qué tipo de introducción interesaría al lector. El prólogo antecede a otro texto y tiene como propósito contextualizar la obra para quien se enfrenta con ella: qué cuentos o poemas contiene, de qué tipo o de qué autores, etc. También puede incluir referencias al proceso de selección de las obras o a cómo se originó el proyecto.

- *Producción de recomendaciones*

Recomendar es una práctica social que ingresa en la práctica escolar cuando los niños leen y escuchan leer de manera habitual e intercambian sobre las obras. Muchas veces esta práctica solo se ejerce en forma oral. Dado que la recomendación es un texto de opinión que promueve la formación y la formulación de criterios de elección de obras, es necesario plantear también situaciones de escritura, hacerlas de maneras más formales y sistemáticas, de modo de ampliar y diversificar los destinatarios y los circuitos de circulación de los textos –cartelera de recomendaciones, catálogo de circulación interna o extraescolar, recomendaciones aparecidas en periódicos de la escuela o de la biblioteca, etcétera. Producir recomendaciones permite a los niños avanzar como escritores y profundizar en los textos literarios ya que no solo tienen que expresar sus gustos sino, además, identificar en la obra pistas que permitan sustentar la opinión expresada: rastros de estilo de un autor o un ilustrador; características de los personajes, recursos literarios utilizados para producir ciertos efectos en el lector. Las recomendaciones también suelen incluir una síntesis del argumento –sin comunicar el desenlace– o ciertos datos que generan expectativa en el lector. Habitualmente, también se introducen datos de la edición, del autor, del ilustrador e, incluso, de la colección.

- *Presentación de una “Galería de personajes”*

Cuando los niños han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la comparación y el análisis de aquellos, se puede plantear la realización de una “Galería de personajes” y profundizar sobre sus características o crear los propios. La galería da lugar a la escritura de carteles con los nombres de los personajes, de listas con los elementos o atributos que los caracterizan, de notas y cuadros comparativos, de descripciones. La

presentación puede ser diversa; la más frecuente en este ciclo es el dibujo acompañado por un epígrafe que se complementan entre sí.

Intervenciones del maestro

- Prevé dos o más sesiones de escritura para dar tiempo a revisar el texto.
- Invita a los niños a pensar qué y para quién escribirán y cómo conviene hacerlo.
- Relee varias veces el texto que está en proceso de producción para que los niños retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo, y relee el texto final para revisarlo y corregirlo hasta lograr la mejor versión.
- Al releer los textos, asume la posición de un lector externo a la vez que indaga sobre informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la alteración de la secuencia temporal, etcétera.
- Explicita algunos de los problemas que plantea el texto y da opciones para solucionarlos (en el género narrativo, por ejemplo, diversas fórmulas de iniciación, distintas maneras de presentar a los personajes o formas de aludir a ellos a lo largo del relato, repertorio de verbos para dar la palabra a los personajes, repertorio de expresiones para indicar el paso del tiempo, el cambio de escenario, etc.).
- Cuando los niños prologan una antología o recomiendan obras literarias, promueve la consulta de textos del mismo tipo que pueden contribuir con el que se está produciendo.
- Propone realizar marcas y anotaciones *alrededor* de los textos consultados cuando estos aportan informaciones necesarias u opiniones interesantes.

Contenidos

Cuando los alumnos ejercen prácticas de escritor en torno de lo literario, se enseñan los siguientes contenidos.

<p>Plantearse y sostener un propósito para la escritura y tener en cuenta al destinatario</p>
--

Cuando se producen prólogos o recomendaciones se persiguen propósitos, por ejemplo, compartir las razones por las que se elige un autor para recopilar sus obras, expresar los sentimientos que originaron la recopilación de determinados poemas, opinar sobre lo leído y convencer a otros de hacerlo. También se tiene/n en cuenta al/los destinatario/s, compañeros o familias que van a recibir la antología, es decir, a quienes leerán las

recomendaciones. En el Primer Ciclo, el docente explicita el propósito y hace presente la existencia de los destinatarios porque de ese modo ayuda a los niños a tomar decisiones durante el proceso de producción (“Ojalá que *les* guste”, “Es para *todos* los chicos del Jardín”).

En los cuentos u otros textos de ficción, el propósito puede ser interesar al lector con una historia, producir miedo o inquietud, provocar risa... El docente orienta a los niños en la búsqueda, en las obras leídas, de los recursos utilizados por los escritores expertos para conseguir esos efectos –en algunos cuentos, las descripciones detalladas de ambientes ayudan a crear ciertos climas; en las obras de títeres se logra divertir o asustar a los espectadores cuando ven un peligro que el protagonista no está en condiciones de descubrir– y los ayuda a que recurran a recursos similares en su escritura para producir los efectos similares. En cuanto al destinatario, en el Primer Ciclo, el desafío al escribir es tratar de que los niños tengan en cuenta al lector, es decir, que releen el propio texto mirando *desde afuera* y piensen si se entiende (“¿Se entiende que dos sucesos ocurren simultáneamente? ¿Dónde lo dice?”; “¿Cómo se da cuenta el lector de que el lobo piensa comerse a Caperucita?”; “¿Qué falta poner para que los lectores comprendan que el lobo es peligroso?”)

Intercambiar y acordar, antes de empezar a escribir, qué y cómo se va a escribir y revisar las decisiones mientras se escribe
--

Producir un plan para el texto que se va a elaborar (pensar qué se va a escribir) es parte de las tareas de los escritores expertos. En el Primer Ciclo, cuando escuchan leer y cuando leen y comentan muchas obras, los niños adquieren un cierto conocimiento sobre cómo transcurre una historia o sobre las posibles actitudes de personajes prototípicos, como las princesas o los fantasmas; sin embargo, en el contexto de la clase, necesitan compartir las decisiones con los pares y con el docente para resolver problemas de la práctica de la escritura, en especial, los referidos a la organización y la progresión de las ideas en el texto.

Al producir un cuento, los niños intercambian y resuelven cuáles son las acciones indispensables que constituyen el argumento de la historia; cuál es el conflicto y su forma de resolución, los escenarios, los personajes y sus rasgos; qué persona asume la voz del narrador. Es usual que los cuentos clásicos utilicen la tercera persona, pero, en segundo o tercer años del ciclo, el docente puede proponer escribir una versión de “Caperucita Roja” desde la voz del lobo; si este toma la palabra para narrar los hechos, será necesario cuidar que la primera persona se mantenga en todo momento.

Al transformar un cuento en obra dramática es necesario anticipar qué transformaciones discursivas y gráficas requerirá el cuento seleccionado: qué permanece del relato, qué se reescribe de acuerdo con el nuevo género, qué se agrega.

Al producir una recomendación puede ser necesario discutir sobre qué será imprescindible reseñar acerca de la historia y qué no –por ejemplo, el final de la historia; qué datos son indispensables para que el lector pueda hallar la obra referida; qué estructura tendrá el texto, qué recursos retóricos pueden utilizarse para despertar el interés del lector –un inicio impactante, un cierre intrigante, una expresión valorativa–; cómo se incluirán el enunciador y el enunciatario –“Les recomendamos...”, “Lean...”–, o se mantendrá con una forma impersonal –“Este cuento...”, “Su lectura provocará...”.

Al producir un prólogo para una antología puede ser necesario anticipar qué se va a decir y en qué orden acerca de las obras que la conforman, del autor o del género, del proceso de producción realizado en el aula. O puede decidirse cómo se presentará el enunciador colectivo mediante la adopción y el mantenimiento de la primera persona –“Nosotros hemos seleccionado estas obras”– o cómo se distanciará recurriendo a la tercera persona –“Estas obras fueron seleccionadas para...”.

Intercambiar con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe y recurrir a distintas obras para escribir la propia
--

Los escritores expertos procuran muchas veces ofrecer su texto a un lector que no participe de su producción para solicitar su opinión y comprobar si se entiende aquello que quisieron expresar. Se trata de una práctica en la que se concreta de manera extrema el necesario desdoblamiento escritor-lector y esto permite controlar las decisiones que se toman al planificar y textualizar. En el Primer Ciclo, los niños empiezan a posicionarse como escritores atendiendo a cómo se cuenta (el relato) y qué se cuenta (la historia) y, en general, producen *de una sola vez* sin tomar decisiones explícitas sobre la escritura ni desplegar prácticas de control sobre lo que se textualiza. El docente favorece la instalación de ese desdoblamiento (escritor-lector). Algunas decisiones didácticas van en ese sentido: los niños renarran de a dos, de modo que sea necesario explicitar entre ambos mínimos acuerdos antes de empezar a escribir, los dos niños están alternativamente a cargo del lápiz o a cargo de seguir la escritura, y saben de antemano dónde y cuándo transcurre la historia, cuáles son los personajes y sus características, cuándo y cómo se los presenta y cómo se los va nombrando, qué sucesos acontecerán y en qué orden..., es decir, tienen a mano algunos elementos para controlar si esos aspectos aparecen en la escritura. Del mismo modo, el docente propone que *se lean*

unos a otros y que pidan aclaraciones y hagan señalamientos (aclarar una expresión que resulta ambigua, tachar una indicación temporal que resulta reiterada).

A lo largo del ciclo, el docente es el lector externo privilegiado. En el aula, donde está fuertemente instalada la práctica de la lectura, también los libros conocidos son interlocutores que ayudan a tomar decisiones, controlar y mejorar el propio texto. Ir y volver sobre las obras leídas es una práctica que permite reflexionar sobre la escritura y profundizar en la comprensión de aspectos de la obra que no siempre son considerados suficientemente mientras se lee.

Revisar lo que se escribe mientras se escribe y las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito
--

El escritor toma decisiones acerca del contenido general de lo que va a escribir, decide el rumbo del relato y las pistas para que el lector lo descubra, elige el género y las estrategias para lograr ciertos efectos. Mientras produce el texto, necesariamente debe controlar que sus decisiones se concreten en la escritura. La revisión es recursiva y se ejerce por medio de relecturas del texto que se está produciendo para saber dónde seguir, para controlar lo que se escribió y lo que falta escribir, y para evaluar lo planificado y lo textualizado en función del propósito, la situación y el género. La revisión, en determinado momento, también es de un texto que se considera completo, aunque provisorio, o sea, una versión preliminar del texto final. En el Primer Ciclo, los niños tienen que aprender a releer y revisar lo que ya escribieron. El docente interviene para releer por ellos o ayudarlos a hacerlo de modo que tengan presente todo el texto, ya que muchas veces establecen la continuidad del relato a partir del último renglón, sin tener en cuenta lo que escribieron algunos renglones más arriba. En situaciones de dictado al docente [VÉASE 2.3], este procura que los niños adviertan con qué propósitos relee y qué aspectos de la escritura revisa y corrige. Durante las revisiones es posible resolver diferentes problemas, por ejemplo, los siguientes.

- Evitar repeticiones innecesarias sin generar ambigüedades –salvo que se decida hacerlo intencionalmente, por ejemplo, cuando un personaje reitera el nombre de otro personaje al que intenta rescatar–, controlando que el texto resulte cohesionado –los nombres de los personajes (“Pulgarcito”) pueden ser sustituidos por pronombres o por construcciones léxicas (el astuto pequeño) o ser elidido en caso de que el referente pueda ser recuperado por el lector.

- Encontrar recursos para caracterizar a los personajes por medio de adjetivos, de construcciones adjetivas, construcciones comparativas o descripciones que quedan implícitas en las acciones que realizan.
- Incluir las motivaciones que regulan los comportamientos de los personajes mediante el uso de verbos modalizados (“*Empezó a correr* por toda la casa”, “*Se puso a cortar leña*”), de vida interior (“La pobre muchacha *sufría* con paciencia y no se *atreveía* a quejarse”).
- Cuando se está escribiendo un cuento o una obra de teatro, controlar que todas las acciones guarden una relación causal entre núcleos centrales.
- Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente, mediante la presentación de las acciones en una sucesión temporal lógica por medio de conectores, tiempos verbales, uso de circunstanciales y, en caso de que se altere, será la voz del narrador o la de un personaje la que restituirá el orden temporal ideal y las acciones en que no puede participar.
- Reponer y favorecer la conexión entre partes de acuerdo con el texto que están produciendo utilizando distintos recursos gráficos, lingüísticos y discursivos. Cuando escriben textos dramáticos, las acotaciones escénicas tienen por finalidad indicar acciones que solo se representan o que han acontecido.
- Apelar, en una recomendación, a recursos retóricos que permitan convencer al lector de que vale la pena leer la obra.
- En un cuento, indicar lo que dicen los personajes por medio del diálogo directo permite incluir la voz de los personajes y esto implica recurrir a diversos verbos del decir que permiten al narrador introducir o aclarar posteriormente quién habla y marcar ciertos matices en lo enunciado. En cambio, en un texto dramático, en el que desaparece el narrador para permitir “actuar” a los personajes, la voz de estos se introduce con el nombre del personaje y los dos puntos como marca gráfica, y se enuncian directamente los matices del enunciado (“Jefe (*ofendido*): —Sí que puedo...”).
- Controlar la puntuación para advertir al lector que dos ideas distintas se separan (uso del punto), que se pasa de la narración al diálogo (uso de la raya o guión de diálogo), que se está haciendo una aclaración (uso de la raya o guión, comas para aclarar), que el personaje se asombra, duda o pregunta (uso de los signos de entonación), etcétera.
- Revisar la ortografía del escrito a cargo de los niños con ayuda del docente y a cargo del docente como corrector externo cuando se agotan las posibilidades de los niños.

Editar considerando el propósito que generó la escritura, las características del portador, del género y del destinatario

No todas las producciones escritas se editan, aunque la mayoría *se pasan en limpio*. El trabajo con el procesador de texto –desde primer año– permite realizar las revisiones en pantalla; en cualquier caso, papel o pantalla, en la última revisión siempre es posible mejorar la escritura. Las producciones que van a tener efectivamente lectores externos – la nueva versión de un cuento, la obra de teatro, las antologías– llevan a enfrentar un proceso de edición que implica: decidir la inclusión de índice, ilustraciones, fotos; diagramar páginas, tapas, contratapas y/o diseñar la página –observar la espacialización si se trata de un poema, una obra dramática–, definir el tamaño oportuno, de acuerdo tanto por lo que contiene como por el espacio de publicación del que se disponga.

Evaluación

Si los alumnos transitan de manera sostenida y frecuente las Prácticas del Lenguaje propuestas en torno de la literatura y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:

- puedan seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados;
- manifiesten lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa y que respondan a dudas de los otros;
- opinen sobre las obras leídas y escuchen las opiniones de los otros;
- localicen un tramo del texto donde es preciso ubicarse –para releer, para seguir la lectura...– o pidan ayuda para hacerlo expresando claramente lo que están buscando;
- reconozcan autores, géneros y colecciones y manifiesten preferencias;
- compartan la responsabilidad de leer algunos textos con el adulto, intentando hacerlo por sí mismos en algunos sectores y comenten lo que han leído;
- reconozcan cada vez más indicios para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del mero gusto personal como única apreciación posible;
- comenten y seleccionen en las obras partes o episodios de su interés y fundamenten sus preferencias;
- aprecien las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído y de la confrontación con las opiniones de los otros;
- reflexionen sobre distintas informaciones que puedan no estar explícitas en la obra (las motivaciones de los personajes, el emisor de un parlamento, las relaciones de causalidad, las connotaciones de algunos términos poéticos, etc.);

- relacionen lo que están leyendo con experiencias vividas, con otros textos leídos, con películas vistas u otras obras de arte que la experiencia escolar les haya permitido conocer.

Desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores de literatura. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido y evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan transformar a los niños en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y a escribir por sí mismos se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en los puntos 3.4.1. y 3.4.2.

Literatura para leer con los niños de Primer Ciclo

Poesía

Cada cual atiende su juego	Ana Pelegrín (selección)
Poesía española para niños	Ana Pelegrín (selección)
La plaza tiene una torre	Antonio Machado
Qué fácil es volar	Antonio Machado
Dragones o pajaritos	Cecilia Pisos
El grillo y otros poemas	Conrado Nalé Roxlo
María Chucena	Daniel Omar Carvajal (compilador)
Luna lunera	Daniel Omar Carvajal (compilador)
Antología de la poesía infantil	Elsa Isabel Bornemann
Tinke Tinke	Elsa Isabel Bornemann
Mariposa del aire	Federico García Lorca
Diccionario de Juegos infantiles latinoamericanos	Félix Coluccio- M. I. Coluccio (recopil.)
Pancitas argentinas	Guillermo Saavedra
Penas de amor y de mar	Gustavo Roldán
Las torres de Nuremberg	José Sebastián Tallon
Los Pomporera	Laura Devetach
Los patos solitarios	Laura Devetach
Yo, ratón	Laura Devetach
Canción y pico	Laura Devetach
Margarita tenía una pena	Laura Devetach - J. Cuello
Barril sin fondo	Laura Devetach – Laura Roldán
Ayer pasé por tu casa	Laura Devetach – Laura Roldán
Voces de infancia. Poesía argentina para los chicos	María de los A. Serrano (selección)
Versos tradicionales para cebollitas	María Elena Walsh
Zoo loco	María Elena Walsh
Tutú Marambá	María Elena Walsh
A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero infantil argentino	Paulina Movsichoff (compiladora)

Teatro

Oiga, chamigo Aguará	Adela Bash
Colón agarra viaje a toda costa	Adela Bash
Borombombón, levantemos el telón	Adela Bash

Teatro en el acto	Adela Bash
La varita robada	Enrique Banchs
Panchitos con mostaza	Enrique Pinti
Monstruos al teatro (dioses, héroes)	Graciela Repún y Patricia Suárez
Teatro 1	Hugo Midón, con canciones de Carlos Gianni
Cuentos y títeres	Javier Villafañe
Caperucita Roja	Joel Pommerat
Los mosqueteros del Rey	Manuel González Gil (con CD con música y canciones)
Chau, Señor Miedo	María Inés Falconi
El teatro y los niños. Cuatro piezas para títeres y actores.	Nora Lía Sormani (selección)

Narrativa: cuentos, libros álbum, novela, relatos legendarios, folclóricos

Cuentos populares, tradicionales, leyendas, de diversas procedencias y épocas

Relatos de la Mitología Griega	Elsa Isabel Bornemann
Relatos e historias de La Biblia	Ema Wolf - Marta Prada
Relatos de los Caballeros de la Mesa Redonda	Graciela Falbo (versión de)
Cuentos de las Mil y Una Noches	Graciela Montes
Antología del cuento infantil	Graciela Montes
La leyenda de la ballena	Charles Perrault
Mitos, leyendas y cuentos muy, muy antiguos	Gustavo Roldán
Cuentos del sapo	Hans Christian Andersen
Cuentos de maravillas	Hans Christian Andersen
Caperucita Roja y otros cuentos	Hans Christian Andersen
Cuentos del zorro	Hans Christian Andersen
Pulgarcita	Jacob y Wilhelm Grimm
El traje nuevo del emperador	Javier Villafañe
El ruiseñor	Jean de La Fontaine
El patito feo	Jorge Accame
El sastrecillo valiente y otros cuentos	María Inés Palleiro (recopiladora)
Los sueños del sapo	María Luisa Miretti (compiladora)
Fábulas	Natalie Orihuela (versión de)
El más fuerte pierde. Cuentos de animales americanos	Pablo Medina (compilador)
Cuentos populares de animales	Pablo Medina (compilador)
Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas	Pablo Medina (compilador)
La ratita presumida	Paulina Martínez
María Sapa y otros cuentos de transformaciones	Paulina Martínez
¡Quiero que me asusten! y otros cuentos de encantamientos	Silvia Schujer - Marta Prada
El ratón Pérez y otros cuentos de mitos infantiles	
El libro de Mamá Quilla	
Cuentos y leyendas de Argentina y América	
La leyenda del picaflor	
<i>Otros cuentos</i>	
Un regalo delicioso	Alberto Pez
Las brujas Paca y Poca y su gato Espantoso	Cristina Potorrigo y Poly Bernatene
Mona Lisa y el paraguas de colores	Canela
Elmer	David McKee
Elmer y Wilbur	David McKee
Elmer y los hipopótamos	David McKee
Lisa de los paraguas	Elsa Isabel Bornemann
Un elefante ocupa mucho espacio	Elsa Isabel Bornemann
¡Qué sorpresa Tomasito!	Graciela Cabal
Tomasito y las palabras	Graciela Cabal
Miedo	Graciela Cabal
La señora planchita	Graciela Cabal
La venganza de la trenza	Graciela Montes
La venganza contra el chistoso	Graciela Montes

La venganza en el mercado	Graciela Montes
Las velas malditas	Graciela Montes
Había una vez una llave	Graciela Montes
Había una vez una casa	Graciela Montes
La familia Delasoga	Graciela Montes
Federico y el mar	Graciela Montes
Federico y su hermanita	Graciela Montes
Federico y el tiempo	Graciela Montes
Doña Clementina Queridita la achicadora	Graciela Montes
Amadeo y otra gente extraordinaria	Graciela Montes
Historia de un amor exagerado	Graciela Montes
Valentín se parece a ...	Graciela Montes
Cuatro calles y un problema	Graciela Montes
Más chiquito que una arveja más grande que una ballena	Graciela Montes
Betina, la máquina del tiempo	Graciela Montes
Clarita se volvió invisible	Graciela Montes
La verdadera historia del Ratón Feroz	Graciela Montes
Candelaria	Griselda Gálvez
El caballo que tenía un sueño	Griselda Gambaro
El camino de la hormiga	Gustavo Roldán
Pedro Urdemales y el árbol de plata	Gustavo Roldán
Historia de Pajarito Remendado	Gustavo Roldán
Historias del piojo	Gustavo Roldán
El monte era una fiesta	Gustavo Roldán
Todos los juegos el juego	Gustavo Roldán
Cada cual se divierte como puede	Gustavo Roldán
El viaje más largo del mundo	Gustavo Roldán
Sapo en Buenos Aires	Gustavo Roldán
El hombre que pisó su sombra	Gustavo Roldán - Gustavo Roldán (h)
La tortuga gigante y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
El loro pelado y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
Cuentos con tías	Iris Rivera
Relatos relocos	Iris Rivera
Los viejitos de la casa	Iris Rivera
La bella y la bestia	Jeanne M. Le Prince de Beaumont
Choco busca mamá	Keiko Kasza
Cuando el elefante camina	Keiko Kasza
Un cuento ¡puajjj!	Laura Devetach
El hombrecito verde	Laura Devetach
La planta de Bartolo	Laura Devetach
El garbanzo peligroso	Laura Devetach
Historia de Ratita	Laura Devetach
El ratón que se quería comer la luna	Laura Devetach
Sucedió en colores	Liliana Bodoc
La mejor luna	Liliana Bodoc
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti
Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)	Luis María Pescetti
Don Fresquete	María Elena Walsh
El mono Liso	María Elena Walsh
Cuentopos de Gulubú	María Elena Walsh
La fiesta de los lagartos	María Granata
Serafín bonete colorado y ...	María Granata
La cebra Carolina y ...	María Granata
Cien metros de gatos y ..	María Granata
Los hermanos no son cuento	María Inés Falconi
Oveja con botitas	Maritgen Matter
Cumpleaños de dinosaurio	Mónica Weiss
El príncipe feliz y otros cuentos	Oscar Wilde
La bruja Mon	Pilar Mateos
Un chico preso en un castillo	Ricardo Mariño

El lápiz mágico
Los peores del zoológico
Hormigo mil
Un pichón difícil y bichos importantes
La cigüeña Lorenza y el fantasma asustado
El avión de papel
La bruja Cereza
Anacleto, el esqueleto inquieto
Nadie puede fabricar una manzana
La enamorada del muro
La señora Zapiola
Brujas con poco trabajo
El hipo del Tucán
Lucas duerme en el jardín
El tren más largo del mundo
Mucho perro
Noticias de un mono

Libros álbum

Willy y Hugo
Voces en el parque
Willy el tímido
El túnel
Gorila
Sopa de Ratón
Los animales no se visten
La escoba de la viuda
El higo más dulce
En el desván
Olivia
Olivia salva el circo
Secreto de familia
Intercambio cultural
Cosas que pasan
El trapito feliz
La pequeña niña grande
Martes peludo

Novelas

Las aventuras de Pinocho
Querida Susi, querido Paul
Historias de Franz
Ana está furiosa
Maruja
Historias a Fernández
La sonada aventura de Ben Malasangüe
Otroso
Aventuras y desventuras de Casiporro del hambre
Tengo un monstruo en el bolsillo
Los viajes de Gulliver
Alicia en el País de las Maravillas
Natacha
Dailan Kifki
Manuelita ¿dónde vas?
El negro de París
El superzorro

Ricardo Mariño
Ricardo Mariño
Ricardo Mariño
Ricardo Mariño
Ricardo Mariño
Ricardo Mariño
Roberto Sotelo
Roberto Sotelo
Roberto Sotelo
Sandra Comino
Sandra Filippi
Silvia Schujer
Silvia Schujer
Silvia Schujer
Silvia Schujer
Silvia Schujer
Silvia Schujer
Silvia Schujer

Anthony Browne
Anthony Browne
Anthony Browne
Anthony Browne
Anthony Browne
Arnold Lobel
Barret y Barret
Chris van Allsburg
Chris van Allsburg
Hyawyn Oram - Satoshi Kitamura
Ian Falconer
Ian Falconer
Isol
Isol
Isol
Tony Ross
Uri Orlev
Uri Orlev

Carlo Collodi
Christine Nöstlinger
Christine Nöstlinger
Christine Nöstlinger
Ema Wolf
Ema Wolf
Ema Wolf
Graciela Montes
Graciela Montes
Graciela Montes
Jonathan Swift
Lewis Carroll
Luis María Pescetti
María Elena Walsh
María Elena Walsh
Osvaldo Soriano
Roald Dahl