

Comprensión y producción oral



Comprensión y producción oral

Una ciudad respira cuando en ella existen lugares de habla.

De Certeau y Giard, La invención de lo cotidiano.

Los saberes que se ponen en juego

Muchos de los espacios que habitamos albergan conversaciones: nuestro hogar, nuestro lugar de trabajo, el mercado, las calles por las que transitamos, el lugar de reunión con amigos. Y allí nuestras voces y gestos hablan de nuestras historias, de nuestras vidas. Dicho de otra manera, somos testigos y partícipes de distintos lugares de habla, espacios que se manifiestan en palabras con sonidos, significados, gestos y matices diferentes. Abrir la puerta del aula a esos espacios también es respirar ese aire al que hacen referencia De Certeau y Giard, y nos permite, en clave de diversidad, incluir en la cotidianeidad de la escuela la riqueza cultural de cada región con sus particulares formas de decir.

En este sentido, el trabajo con la oralidad en la escuela debe partir de la valoración de la lengua del alumno y de lo que representa para él y para su comunidad. Por esto, pensar propuestas para el aula significa repensar los espacios en que esas voces tienen un lugar. Implica también proponer instancias de participación que amplíen las posibilidades de uso del lenguaje de los chicos y las chicas.

Al ingresar al Segundo Ciclo, los niños ya han participado de distintas situaciones escolares de habla y escucha: conversaciones sobre lecturas realizadas o sobre distintos temas de interés, narraciones de experiencias personales, re-narraciones de historias que han escuchado, visto o leído; descripciones de personas conocidas o personajes de los cuentos que han leído o inventado, de lugares en los que se desarrollan las historias, de distintos objetos y animales reales o fantásticos. También es probable que hayan participado de situaciones en las que

el acento estaba puesto en los juegos del lenguaje, en su función poética y lúdica a través del trabajo con distintos géneros de la literatura oral (poesías tradicionales, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, colmos, canciones, entre otros)¹.

En el Segundo Ciclo, a partir de ese reconocimiento y valoración de la diversidad, las chicas y los chicos continúan usando su lenguaje para aprender, contar, jugar, a la vez que amplían y profundizan sus posibilidades de escucha y de producción de textos utilizando formas más elaboradas de la lengua oral. Las experiencias comunicativas de los niños del Primer Ciclo se caracterizan por el uso espontáneo de la lengua coloquial; en 4º año/grado, se suman situaciones de mayor formalidad en las que se amplían los contextos, los temas, el léxico, los géneros orales que se frecuentan. Por eso, en esta etapa apostamos a que, participando de esas situaciones, los chicos aprendan nuevas y variadas formas de decir.

Como se señala en “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, la conversación es el medio por excelencia para enseñar y aprender. A través de ella, los niños interactúan con el maestro y con los compañeros con distintos propósitos y sobre temas variados. Conversan sobre un texto que se ha leído para dar su opinión, recuperar lo más importante, hacer preguntas, relacionar con otras lecturas u otros textos, expresar emociones, preferencias, etc. También dialogan sobre asuntos que provocan su interés y que surgen, por ejemplo, a raíz de una experiencia personal, de una noticia escuchada en los medios, de algún suceso ocurrido en la comunidad o en la escuela, o en relación con distintos temas de estudio.

La conversación colabora para que los niños tengan conciencia de lo que ya saben sobre un tema: si ya han comenzado a familiarizarse con un determinado tópico a través de la exposición del maestro o de los compañeros, de la lectura de textos seleccionados por ellos mismos o proporcionados por el docente, a través del diálogo pueden intercambiar datos y opiniones, realizar preguntas, dar respuestas, solicitar aclaraciones o resolver dudas.

Puede ser que algunos chicos no participen en las conversaciones en el aula tanto como otros. Alentarlos para que sepan que sus palabras son importantes para todos es parte central de nuestra tarea.

En cuanto a otros géneros orales, durante el Primer Ciclo, quizás los chicos y las chicas se han acercado al trabajo con adivinanzas y han participado en situaciones de descripción de personas y personajes de cuentos, objetos y lugares. En 4º año/grado, buscamos que tanto en Lengua como en otras

¹ Para informarse sobre el tipo de trabajo propuesto, véase la serie *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2 y 3*.

áreas del currículum, los chicos sigan aprendiendo a describir. Como se sostiene en *Cuadernos para el aula* de 2º año/grado, describir siempre implica realizar algún tipo de análisis, porque, en general, es necesario descomponer aquello que se describe en partes, elementos o aspectos, y atribuir propiedades o cualidades. Describir obliga a resolver una variedad de problemas vinculados con el lenguaje, ya que no siempre encontramos el orden, las palabras y expresiones justas. En los textos descriptivos, el vocabulario cobra así una especial relevancia.

Asimismo, en 4º año/grado es importante iniciar a niños y niñas en el ejercicio de la exposición oral que permite aprender y comunicar contenidos de todos los espacios curriculares. Se trata de una práctica muy compleja, ya que implica saberes específicos para la escucha y la producción. En la escucha, supone la identificación del tema y los subtemas, los ejemplos y comparaciones, la identificación de aquello que no se entendió y el pedido de repetición y aclaración, entre otros. En la producción, implica la selección, comprensión y reformulación de la información, su organización y memorización, y la oralización ante un auditorio. En este sentido, la escucha de las exposiciones del docente y de otros compañeros, y la reflexión sobre las acciones que se despliegan para realizarlas es un importante apoyo que los ayuda a comprender y a abordar la planificación y la realización de sus propias exposiciones.

La modalidad oral es consustancial al ser humano; sin embargo, el lenguaje oral no siempre es espontáneo o "natural". Además de las múltiples funciones que cumple esta modalidad en la vida cotidiana y privada, la oralidad ocupa un lugar muy importante en la vida escolar, pública y democrática. Ciertos géneros orales requieren un alto grado de preparación e, incluso, el uso de la escritura, como es el caso de la exposición oral. Llegar a dominarlos no es natural ni sencillo; por eso, en un aula donde se producen variados y frecuentes intercambios orales, y donde se genera un clima que permite a los alumnos participar de la escucha y producción de textos variados es necesario que el desarrollo de los saberes que se requieren sea considerado también parte de la educación lingüística.

Propuestas para la enseñanza

En este Eje se desarrollarán diversos itinerarios para el trabajo sistemático con algunos textos orales, como se sugiere en los NAP.

Se incluyen propuestas para generar conversaciones en el aula a partir de fragmentos de poesías, y para la descripción de personas y personajes en el marco de situaciones ficcionales y no ficcionales. Finalmente, se presenta un itinerario posible para iniciar a los chicos en la exposición oral en un recorrido que articule la exposición del maestro sobre contenidos curriculares, el trabajo que los chicos realizan para producir sus propias exposiciones individuales y la reflexión conjunta sobre la forma de realizarlas.

Abrepalabras: la poesía da que hablar

Nos encontramos con amigos y nos ponemos a charlar. Mate va, mate viene, también van y vienen las historias de nuestras vidas. Y con ellas llega esa anécdota desopilante de lo que pasó aquel día: “¿Te acordás?”; llegan también nuestros anhelos, lo que nos gusta hacer, lo que nos enoja o nos indigna, lo que pensamos de nosotros y de los otros, lo que nos da felicidad... Y ahí está siempre la palabra.

Los maestros sabemos que no siempre es fácil impulsar situaciones de aula en las que los chicos y las chicas puedan conversar acerca de lo que piensan y sienten. Sabemos también que muchas veces algunos versos son una usina que despierta palabras para decir lo que pensamos y sentimos, porque la poesía siempre interpela nuestra interioridad.

Por eso, inspirados en la propuesta “Abrepalabras” de Gerardo Cirianni (2006), imaginamos una serie de actividades que abran un espacio a la oralidad desde la poesía. Y, si bien sabemos que es preferible leer poemas completos, hemos incluido de manera intencional algunos versos y fragmentos de poemas, con la intención de que funcionen como disparadores: hay algo que no se dice en estos fragmentos, y justamente a partir de eso no dicho, se da lugar a otras palabras, las de los chicos.

Se presentan a continuación pedacitos de poemas que pueden animar a los chicos (y, por qué no, también al docente) a dar rienda suelta a su charla sobre los temas que se relacionan con ellos, para que los alienten a hacer y hacerse preguntas, a escuchar con atención lo que dicen, piensan y sienten sus compañeros y, en algunos casos, a poner por escrito algo luego de esa charla.

Cabe la aclaración de que el tipo de actividad propuesto aquí se puede desarrollar en distintas secuencias de trabajo distribuidas a lo largo de todo el año.

Comenzamos con algunos fragmentos de *El libro de los chicos enamorados* de Elsa Isabel Bornemann; debajo de cada uno figura el título del poema del que fueron extraídos y un pequeño puntapié para iniciar la conversación.

I. Amigos

*Porque cantas cuando llego,
porque sé que eres mi amigo,
adentro de una naranja
te invito a vivir conmigo.*

[...]

E. I. Bornemann, "Invitación" (fragmento).

Todos tenemos amigos, algunos, es cierto, más entrañables que otros. Pero... ¿qué es ser un buen amigo? ¿Qué significa la amistad? ¿Quiénes son mis amigos? ¿Con todos nuestros amigos hablamos de lo mismo o compartimos las mismas cosas?



II. Fiaca

[...]

*Qué dirá la gente
si con tantas ganas
sumo otro domingo
a cada semana.*

[...]

E. I. Bornemann, "Canción para saber cómo es la gente" (fragmento).

No nos alcanza el día para hacer todo lo que queremos o para estar sin hacer nada. ¿Qué haríamos, o qué no haríamos, si la semana tuviera un día más? ¿Cómo se llamaría ese día?



III. Cachetes colorados

*Si yo fuera un gato
desenfadado
y no un chiquillo
avergonzado*
[...]

E. I. Bornemann, "Si yo fuera un gato"
(fragmento).

¡Cuántas veces nos gustaría, por un momento, ser otro, distinto del que somos! ¿Quién o qué nos gustaría ser? ¿Para hacer qué? Tal vez para hacer aquello que no podemos o no nos animamos: caminar por los techos, trepar un árbol bien alto, volar un ratito, peinarnos raro, proponer una idea distinta, ir contra la corriente...



IV. Deseos

*Por todo el sol
que hemos bebido
soñando juntos,
te pido "pido"*
[...]

E. I. Bornemann, "Te pido 'pido'" (fragmento).

"Pido" decimos en los juegos cuando estamos muy cansados, pero queremos seguir jugando. "Pido" es un recreo dentro del recreo... Claro que hay quienes abusan del "pido" y lo dicen justo antes de perder. ¿Vale hacer eso? Y también hay otras veces en que pedimos "pido" porque queremos tomarnos un descanso de una pelea, una obligación desagradable, algo feo que nos pasa. ¿Cuándo nos da ganas de pedir "pido"? ¿Qué hacemos después del "pido"?



V. Ella

*Vive en un libro de cuentos;
lo abro y me meto en él.
Todas las noches la encuentro
en su casa de papel.*

[...]

E. I. Bornemann, "Poema del enamorado
de Alicia, la del País de las Maravillas"
(fragmento).

Ese personaje... ¿quién es? Ese
libro... ¿qué libro sería? ¿Cómo llegó
a mis manos? ¿Qué historia cuenta?



Los que siguen son poemas o fragmentos de otros poemas incluidos en la antología *Voces de infancia. Poesía argentina para chicos* compilada por María de los Ángeles Serrano. Estos versos pueden dar lugar a innumerables conversaciones, iniciadas por el docente o los chicos:





¿Quién sacó el dragón
de mi galera?

-Yonofuí.

¿Quién desenredó
la enredadera?

-Yonofuí.

¿Quién sirvió mi té
en la regadera?

-Yonofuí.

¿Quién lió este lío
por aquí?

-Yonofuí.

[...]

Elsa Bornemann, "Yonofuí" (fragmento).



En una cajita de fósforos
Se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo.
(Pero hay que encerrarlo muy rápido.
Si no, se lo come la sombra.)

Un poco de copo de nieve,
Quizá una moneda de luna,
Botones del traje del viento
Y mucho, muchísimo más.

[...]

María Elena Walsh, "En una cajita
de fósforos" (fragmento).



Tener una tiza mágica
Eso sí me gustaría.
Escribiría: Vaca-burro,
Flor-silla-panadería,
y nadie podría entender
y todo el mundo diría:
-¡Qué cosas raras escriben
estos chicos de hoy en día!
[...]

Beatriz Ferro, "La tiza mágica" (fragmento).

Y de yapa, dos poemas incluidos en la antología *Poemas con son y sol* (AA.VV., 2001):

Que no me diga
la geografía
que es un puntito
la tierra mía.
[...]

Manuel del Cabral, "Tierra mía" (fragmento).

Los reyes
están arriba
del trono,
nunca se bajan.
[...]

José Luis Díaz Granados, "La monarquía"
(fragmento).



Líos, travesuras, juegos y juguetes, nuestro lugar en el mundo, cosas que guardaríamos en una cajita de fósforos, palabras que escribiríamos con una tiza mágica: es decir, una cantidad de temas que nos abren la puerta para conversar sobre nosotros.

La descripción oral

La descripción ha ocupado, junto con la narración, un lugar de privilegio en las prácticas de escritura de la escuela argentina, aunque no siempre gozó de la posibilidad de transitar por los caminos de la creatividad y de la libre expresión. Definida como “pintar con palabras”, su enseñanza estuvo ligada durante mucho tiempo al entrenamiento de los sentidos y a la transmisión de valores. En las aulas de hace aproximadamente cincuenta años, los niños, a través de láminas y de cuestionarios guía, eran ejercitados en determinadas formas de percibir, se acercaban al vocabulario vinculado con el tema y dirigían la mirada en un orden predeterminado que los llevaba de lo concreto a lo abstracto, de las partes al todo, para captar una determinada realidad². No faltaba además, al finalizar, la relación de lo descrito con alguna enseñanza ejemplificadora.

Como reza la frase popular, mucha agua pasó bajo el puente desde entonces; hoy la descripción entra a la escuela casi siempre inserta en otros textos: narraciones, explicaciones, conversaciones o con propósitos específicos. Si es exhaustiva o escueta, si tiene una presencia predominante o sirve para ampliar, aclarar o matizar las ideas en el texto, depende de los propósitos que orientan su realización. El hablante decide cuáles son los elementos que va a seleccionar y el orden de presentación que les dará cuando describa.

¿Cuándo usan los chicos descripciones orales? En sus conversaciones espontáneas y en sus relatos, cuando la necesidad los obliga a decir cómo es algo: la lapicera que perdieron, el lugar al que fueron a pescar, el primo que llegó de lejos. Objetos, lugares, animales, personas, sensaciones, estados de ánimo, etc., se pueden representar por medio de las palabras. La descripción de personas o de personajes es una práctica oral que, de hecho, los chicos utilizan para dar referencias de alguien. Lo hacen, además, con una gran riqueza expresiva: “García, ese petisito flaco como un fideo que tiene el flequillo que le tapa la cara y tiene pecas y una mochila grandota y siempre gana a las bolitas”. Sin embargo, el retrato oral, es decir, la descripción física y la forma de ser de una

² Véase Alvarado, M. (coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

persona o personaje literario, suele presentar ciertas dificultades a la gran mayoría de los niños: algunos no pueden ponerle “nombre” a las características que perciben o imaginan, a otros les resulta difícil identificar las más relevantes, o bien sus producciones se limitan a una enumeración en la que predominan los adjetivos y se reiteran los verbos “es” y “tiene”³.

Como esta forma de descripción aparece en textos escritos literarios (leyendas, cuentos, novelas, etc.) y no literarios (textos expositivos, crónicas, cartas personales, entrevistas, etc.), para promover la reflexión de los niños sobre ella, la maestra o el maestro puede presentar el personaje de un cuento –describiéndolo oralmente–, y leer algún fragmento en el que se hable de él o bien leer biografías o testimonios sobre distintos sujetos sociales pertenecientes a distintas culturas. La escucha de estos textos por parte de los chicos abre el espacio para pensar con ellos qué y cómo se describe, o sea, la información que ha tenido en cuenta el descriptor y los recursos lingüísticos que ha empleado.

Palabras para retratar

Para nombrar y caracterizar los aspectos físicos, la forma de ser y los estados de ánimo del retratado, es preciso contar con un léxico específico. Un banco de datos es un buen recurso para que los chicos tengan a su disposición palabras y expresiones que puedan utilizar en el momento de producir retratos orales o escritos. Este puede estar en un papel afiche expuesto en el aula y se puede ir ampliando a medida que aparecen nuevas palabras, a partir de las actividades que la clase va realizando. También puede estar en una caja de “archivo” o en los cuadernos o carpetas de los chicos.

Este banco de datos podría ser como el siguiente:

Cuerpo	grueso, delgado, gordo, encorvado, corpulento, esbelto, atlético, gigante, imponente, rellenito, erguido, peludo, lampiño.
Cara	redonda, ovalada, alargada, pálida, lisa, arrugada, sonrosada, aniñada, cachetona, expresiva.
Ojos	achinados, almendrados, saltones, brillantes, opacos, de mirada penetrante, de mirada franca.

³ Véanse las propuestas referidas a la descripción de personas en: *Propuestas para el aula EGB 2*, Segunda Serie, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Labios	finos, carnosos, delgados, pulposos, rectos, angulosos, exuberantes.
Nariz	respingada, filosa, ñata, aguileña, recta, prominente, ancha, roma, enorme, chiquita.
Cabello	cano, rubio, castaño, sedoso, crespo, lacio, ensortijado, enrulado, negro, hirsuto, finito, rebelde, dócil, áspero, blanco.
Modo de ser	de buen carácter, simpático, agradable, afable, conversador, de buenos modales, agresivo, trabajador, indiferente, amistoso, temeroso, cobarde, generoso, valiente, amargo, goloso, tímido, decidido, voluntarioso, solidario, cómico, enérgico, soberbio, engreído, reflexivo, taciturno, curioso, comprensivo, intrépido, responsable, gracioso, observador, atento, resuelto, sentimental, romántico, talentoso, imaginativo, comunicativo, reservado, hostil, distraído, cabeza dura, travieso, perezoso, tozudo.
Estados de ánimo	contento, nostálgico, apenado, triste, alarmado, deseoso, sorprendido, rabioso, furioso, iracundo, apaciguado, sereno, tranquilo, desorientado, desconcertado, abatido, resignado, ensimismado, concentrado, dubitativo, feliz, asustado.

Este repertorio se puede ampliar con nuevas categorías (por ejemplo, voz, postura, etc.) propuestas por los chicos y/o surgidas de la escucha de lecturas y de la producción de retratos en clase.

Asimismo, se podrán incorporar aquellas palabras que vayan aprendiendo como distintas maneras de “decir lo mismo”. Por ejemplo, si quieren hablar de la voz de una persona, ¿qué palabras significan lo mismo que “débil”: “apagada”, “estridente”, “amortiguada”?; y para hablar de la mirada de una persona, ¿qué palabras significan lo mismo que “penetrante”: “intensa”, “fuerte”, “chispeante”?

También se pueden encontrar palabras para dar cuenta de los términos medios, por ejemplo, describir a una persona que no es “ni muy rubia, ni muy morocha, porque es...”⁴.

A continuación, presentamos distintas propuestas de actividades para trabajar descripciones en el marco de situaciones de juego.

¡Qué carita!

Esta propuesta consiste en producir retratos que tengan alguna rareza. Se pueden utilizar pequeñas láminas con partes del rostro para que los chicos, inspirándose en ellas, dibujen su propio personaje:

⁴ Véase apartado “Gradaciones” en el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” en este *Cuaderno*.

Cara

Cabello

Ojos

Boca

Nariz



Uno de los chicos describe oralmente a su personaje sin que los demás vean su dibujo. Para ello, deberá poner en juego un léxico específico, y seguramente podrá recurrir al “banco de datos”. Su propósito es que el resto de la clase también lo dibuje y logre acercarse lo más posible al “original”. Una vez confrontados los dibujos, es importante comentar por qué hubo algunas disidencias, ya que estas dependerán, en parte, de la calidad de la descripción escuchada y del manejo de un vocabulario, en parte, compartido. El juego puede reiterarse o realizarse en grupos.

A partir de estos personajes creados, los chicos agrupados de a dos pueden inventar una historia en la que sus dos personajes estén involucrados. Para esto necesitan pensar bien sus nombres, cómo es su forma de ser, dónde viven, a qué se dedican, es decir, “darles una vida”. Luego, tendrán que inventar una situación o una historia que hayan vivido.

Según el cristal con que se mire

Cuando describimos algo siempre ponemos nuestra subjetividad en juego. Como ocurre con la narración, también describimos según nuestra perspectiva; de ahí la frase “todo depende del cristal con que se mire”.

Partiendo del siguiente fragmento del cuento “La casa abandonada” de Ricardo Mariño, podemos pedirles a los chicos que describan a ese monstruo (o a algún otro personaje) desde el punto de vista del hijo de un agricultor, de un oficinista, de un sastre, de un maestro, de un albañil, de un escritor.

La casa abandonada

*En nuestro barrio hay una casa abandonada.
Es una casa vieja, enorme,
en la que no vive nadie desde hace muchísimos años.*

*Varios somos los vecinos que creemos que allí en realidad habita un monstruo, al que cada uno imagina de manera diferente.
El hijo del panadero afirma que seguramente se trata de un ser con piel de cáscara de pan, piernas de pan flauta, nariz de sacramento, ojos de pan de leche y cuernitos en la cabeza.
Es muy grosero y suele escupir pan rallado sobre sus enemigos.*



El hijo del carpintero lo imagina con patas de mesa, piel de papel de lija, dientes de serrucho y cabeza de madera. En sus venas no circula sangre sino barniz.

Para el hijo del electricista, en la casa deshabitada vive un monstruo con cinco ojitos a transistores, boca de dial de radio y una gran cabellera de cables pelados. Mientras duerme recarga sus baterías poniendo los dedos en el enchufe de la pared y, para escuchar lo que le dicen, debe orientar correctamente sus antenas.

Como cada uno imaginaba al monstruo a su manera, cierta vez decidimos investigar la casa.

Ricardo Mariño, en: Botella al mar, Buenos Aires, Alfaguara, 1999 (fragmento).



¿Y si fuera la descripción de un personaje que hiciera el hijo de un florista o de un verdulero? El trabajo podría combinarse con la observación de estas pinturas del pintor milanés Guiseppe Arcimboldo (1527-1593):



Flora.



El verano.



Guiso.

Las descripciones de los chicos suelen ser del tipo “Su ... es + adjetivo” o “Tiene un ... + adjetivo”, y le dedican una oración a cada parte del objeto o persona descripto. Esta actividad colabora con que expandan sus descripciones y exploren nuevas formas de describir empleando, por ejemplo, comparaciones (“es como...”), símiles (“se parece a...”) o complementos preposicionales que especifican la parte descripta (“... de”, por ejemplo, “nariz de...”).

Era tan tan...

Existió una vez un hombre con el corazón tan grande, tan desmesuradamente grande que su cuerpo debió crecer muchísimo para contenerlo. Así fue como se transformó en un gigante. Este gigante se llamaba Bruno y vivía junto al mar.

Elsa Bornemann, “Cuento gigante”, en: Un elefante ocupa mucho espacio, Buenos Aires, Fausto, 1999 (fragmento).

Esta propuesta consiste en producir descripciones exageradas. En una primera instancia, partiendo de la estructura “es/era tan... que...”, los chicos agrupados de a dos pueden jugar a producir *tantanes*⁵. A continuación, sugerimos algunos ejemplos:

- Era un nene tan chiquito, tan chiquito que tomaba agua con un dedal.
- Era un hipopotamito tan pequeño, tan pequeño, que cuando abría la boca se le veían los pies.
- Era un hombre tan alto, tan alto, que tropezó en un pueblo y fue a caer a otro.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que vivía en una cáscara de nuez.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que sentado en el cordón de la vereda los pies no le llegaban al suelo.
- Era un atleta tan rápido, tan rápido, que al dar vueltas a un farol se mordía la oreja.
- Era un caballo tan cansado, tan cansado, que al ponerle la silla se sentó.
- Eran dos vecinas que vivían tan cerca, tan cerca, que cuando una pelaba cebollas la otra lloraba.

Para la producción de *tantanes*, el docente puede asignar a cada grupo un tema diferente (un mosquito, un bailarín, una orca, un trapequista, etc.), y los chicos discuten qué cualidad los haría diferentes (por ejemplo, un mosquito tan chiquito/tan molesto; un trapequista tan ágil) e inventan el *tantán*. Luego, todos los grupos dicen el que inventaron. Se pueden grabar o escribir.

⁵ Se puede leer con los chicos la recopilación hecha por Silveyra, C. (2000), *Tantanes*, Buenos Aires, Alfaguara.

Retratos exagerados

Se puede proponer armar retratos “exagerados” a partir de la acumulación de *tantanes* referidos a dos o más personas o personajes que pueden contraponerse. El siguiente fragmento de *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*, de Graciela Montes, puede servir de inspiración:

Había una vez un gato muy grande.

Tan grande, pero tan grande, que no pasaba por ninguna puerta.

Tan grande, pero tan grande, que cuando estaba enojado y hacía ¡FFFFF!
se volaban todas las hojas de los árboles.

Tan grande, pero tan grande, que cuando hacía ¡MIAUUUU! todos creían
que habían llegado los bomberos porque había un incendio.

Y había también un gato muy chiquito.

Tan chiquito, pero tan chiquito, que dormía en una latita de paté y,
cuando hacía frío, se tapaba con un boleto capicúa.

Tan chiquito, pero tan chiquito que, cuando andaba de acá para allá,
todos lo confundían con una pelusa.

Tan chiquito que, para hacerlo bien, había que mirarlo con microscopio.

Graciela Montes, *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*,
Buenos Aires, Sudamericana, 2004 (fragmento).



En busca del personaje perdido

Esta tarea parte de una situación simulada: se ha perdido un personaje de alguna de las historias que los chicos han leído. Podemos proponerles que elaboren un aviso radial que incluya una precisa descripción de ese personaje de modo que los oyentes puedan tener una representación de quién se trata y, si alguien se encuentra con él, pueda reconocerlo y dar noticias de su paradero. Será importante que brinden no solo datos de su fisonomía, sino también de los rasgos de personalidad propios que el personaje adquiere en el texto. Pueden elegir, por ejemplo, a doña Clementina Queridita,

el personaje del cuento “Doña Clementina Queridita, la Achicadora”

de Graciela Montes. Además de mencionar que se trata de una viejita con arrugas y algunos cabellos blancos que vive en Agustín Álvarez, los niños pueden referirse a que le gustan los animales (porque atiende con dedicación a su gato Polidoro), a que es cariñosa (por eso llama a todos “queridita” o “queridito”) o a que es compasiva (porque cuida a sus achicados guardándolos en una huevera), etcétera.

Claro está, los chicos pueden considerar que algunos personajes son más interesantes que otros para describir. Entre otros, pueden elegir a un despistado, a una nena con una trenza muy muy larga, como la del cuento de Elsa Bornemann, o incluso a un personaje de *Trengania*⁶, como el mago que trata de mantener oculta su identidad.



⁶ Véase *Trengania*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

Dime qué haces y te diré cómo eres

En 4º año/grado, no solo apuntamos a que los chicos describan el aspecto físico de una persona o un personaje, sino también a que descubran diferentes formas de caracterizarlos. En este sentido, la escucha y la lectura de retratos brindan elementos para analizar con los niños cómo se describe. Veamos un fragmento de “Retrato de Coquena” incluido en *Cuentos del Noroeste*, de Laura Roldán.

Retrato de Coquena

Dicen que Coquena es un hombrecito blanco todo vestido con lana de vicuña y que usa un enorme sombrero aludo.

Vive en las piedras más altas de los cerros y de allí vigila su hacienda: guanacos, vacas, vicuñas, liebres y vizcachas.

Es el dueño de los cerros y de las minas.

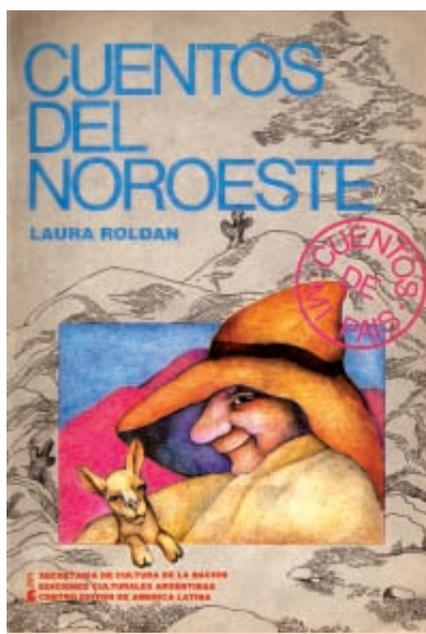
Si una mina está floreciente de mineral y la veta trabaja bien, pero de repente se agota, dicen que Coquena se la llevó a otro cerro en las vicuñas.

Dicen también que en las noches de luna se ve brillar la carga de las vicuñas guiadas por Coquena, cuando cambia la plata de un lugar a otro para que nadie encuentre sus tesoros.

Los animales lo siguen y, cuando se pierde alguno, los collas se quedan tranquilos porque creen que los cuida Coquena.

Cuando ve que alguien está por cazar ganado, lo esconde en los montes más espesos y en quebradas más hondas, para que no lo puedan encontrar. Dicen que si los cazadores intentan atrapar una tropilla, el tiempo cambia de repente y llueve a mares, hay neblina muy espesa y vientos fríos muy fuertes. Los cazadores no se animan a seguir andando por miedo de perderse, y se vuelven con las manos vacías.

A veces, como castigo, hace que los cazadores se pierdan en los cerros.



Laura Roldán, “Retrato de Coquena”, en: *Cuentos del Noroeste*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Ediciones Culturales Argentinas, 1986.

Con la orientación del docente, los chicos descubren que esta descripción no se agota en la enumeración del aspecto físico de Coquena, sino que para completar su retrato se dice dónde vive y cómo se comporta.

A continuación, presentamos otro texto descriptivo. Se trata del poema “El duende”, de Juan Carlos Dávalos:

El duende

*El duende es –dijo el indio viejo, de barbas de chivato,
empezando la historia con su habitual recato–
un hombre petisito, sombrerudo y lampiño
forzudo como un toro, travieso como un niño.*

*Oculta en los bolsillos de su calzón de pana,
una mano de plomo y otra mano de lana,
pregunta a quien le halla cuál es la que prefiere
y si elegís de lana, con la de plomo te hiera.*

*Él hace en la cocina que rebasa la olla;
él aumenta en el tulpo⁷ la dosis de cebolla,
de acuerdo con el gato, su compadre y amigo,
echa pelos en la leche, se revuelca en el trigo,
a media noche muele maíz en el mortero
encabrita la jaca⁸ y aventa el avispero.*

*A la hora de la siesta cuando el sol reverbera
se aparece a los chicos debajo de la higuera.
A jugar les convida con palabras cordiales
y en la frente les deja tremendos cardenales⁹.*

*Juan Carlos Dávalos, Obras poéticas, Salta,
Fundación Michel Torino, 1974 (fragmento).*

⁷ *Tulpo*: sopa de frangollo espeso.

⁸ *Jaca*: caballo pequeño.

⁹ *Cardenales*: moretones.



En esta descripción, los chicos podrán observar que no solo se describe el aspecto físico del duende, sino que además se lo compara con otros seres (un toro, un niño) con los que comparte algunos rasgos (ser fuerte, inquieto). Además aparecen otras informaciones, como las acciones que realiza, sus costumbres, los lugares por donde anda; o sea que también podemos decir cosas de una persona o de un personaje mencionando los ambientes o lugares en los que vive, las cosas que lo rodean, su ocupación, sus rutinas, sus preferencias, etcétera.

El texto anterior se podría confrontar con un relato oral como el que presentamos a continuación. En ese relato, Miguel, un habitante de Molinos, Salta, también habla del duende. Al comparar los textos, los chicos pueden explorar cuáles son las características del duende que se repiten y cuáles aparecen en uno de los textos y no en el otro.

El duende es chico, menor que un chico, es chiquitito, asinita. Tiene un sombrero bien grande. Un sombrero blanco i lana. La ropa overa, también. Ma salío una vez. Lu hi visto. Rondaba el viñal. Ahí, jugando andaba.

Jugaba con una pelota. Atropellaba, corría. Era una noche i luna. Astitas tenía. Era astudito, lu hi visto bien. Sobre el sombrero han estao saliendo las astitas. Yo mi hi disparao bien ligero.

Diz que tiene una mano de hierro y una de lana. Que pregunta con la mano que si quiere que pegue. Y que si dicen con la mano i lana, pega con la i hierro. Todos dicen con la mano i lana, pero él quiere lastimar con la de hierro.

Diz que no son bautizao. Las guaguas que mueren y que no son bautizao, que los entierran en el campo, esos son los duendes, se hacen duende.

Sería interesante sumar a este trabajo la reflexión acerca de las diferencias entre oralidad y escritura, y también acerca de las variedades lingüísticas, indagando con los niños sobre aquellas formas de la oralidad presentes en la transcripción del relato oral de Miguel. Así podría notarse, por ejemplo, el uso de la palabra “asinita” que se produce porque el hablante cuenta su historia ante un interlocutor que está a su lado, y por eso puede hacer un gesto con la mano para indicar la altura del duende; también pueden detenerse en el uso de diminutivos “chiquititos”, “astitas”, propios de las regiones rurales; en “lu hi visto” “yo mi hi disparao”, que son formas propias de la lengua regional del noroeste del país, al igual que las palabras “tulpo” o “jaca” en el poema de “El duende”, de Juan Carlos Dávalos.

Asimismo, puede ser productivo recopilar, registrando por escrito o grabándolas, versiones orales para relacionarlas entre sí y ver cómo el mismo personaje adquiere contornos particulares de acuerdo con las personas que lo describen y también

cómo varía su imagen de una zona a otra¹⁰. Articulando con la propuesta del Eje "Literatura" de este mismo *Cuaderno*, se puede llevar a cabo el proyecto de armar un álbum con personajes de leyendas o creencias de la zona; luego, podemos utilizarlo como material de lectura en distintos ámbitos o incluso promover un intercambio con chicos de otras escuelas lejanas para que los conozcan y difundan. Podrían comenzar por indagar en la comunidad acerca de cuáles son esos personajes y cómo son, para llevar al aula esos nombres y esas historias, y comentarlas entre todos. Finalmente, podrían dibujarlos, escribir sus retratos y armar el álbum.

Sin duda, la literatura oral es una riquísima fuente de información, ya que la gente cuenta historias anónimas, que ruedan de boca en boca, historias de todos y de ninguno, en las que se incluyen retratos de tal o cual personaje. Coquena, La Pachamama, el Pujllay, el Pombero, el Chilludo... habitan en las creencias que circulan a lo largo y ancho del país. Al recuperar estas manifestaciones de la literatura oral, no solo se está promoviendo el aprendizaje de la lengua, sino también haciendo conocer distintas tradiciones culturales.



La Pachamama: deidad femenina de origen aymará, madre de los cerros y de los hombres.



Coquena: deidad diaguita-calchaqui, protectora de las vicuñas, llamas y guanacos.

Adolfo Colombres, *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2008.

¹⁰ Una referencia ineludible para realizar esta tarea es la selección de cuentos y leyendas recogidas en varios tomos por la filóloga, folclorista, profesora y escritora Berta Vidal de Batini en: *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 1984.

Sapo de otro pozo

Después de leer y conocer muy bien un determinado subgénero narrativo (por ejemplo, cuento maravilloso, cuento de terror, de ciencia-ficción, de aventuras), el docente puede proponer a los chicos que elaboren una lista de personajes típicos de ese subgénero y que los describan oralmente, es decir, que describan su aspecto, cómo se comportan, qué hacen habitualmente, en qué son “especialistas”, etc. Estas producciones pueden ser registradas por escrito e integradas a una galería de personajes de modo que los niños puedan consultarla e inspirarse en ella a la hora de escribir textos ficcionales.

A continuación, se incluyen algunos textos que pueden servir como ejemplo para realizar descripciones de otros personajes:



MERCURÍN:

Habitante del planeta Mercurio, cercano a la Tierra. Es tan pequeño que cabe en un bolsillo. Cabeza triangular con dos antenitas en la punta. Ojos saltones, nariz y boca diminutas. Es amigable y excesivamente curioso.



LUDOVICO STRAMBÓTICO:

Científico famoso. De mediana estatura. Cabellos blanquecinos. Nariz ancha. Siempre está barbudo. Tímido, curioso, distraído y muy creativo.



LAURA:

Niña de nueve años. Muy inteligente y sociable. Le gusta mucho pasar largos ratos jugando con sus amigas. Tiene los ojos pardos y el pelo oscuro y largo. Dedicar mucho tiempo a inventar historias, tantas, que parecería le brotaran de cada uno de los rulos de su pelo.



HABITANTE DEL PLANETA WWX:

Es alto y delgado y de muy mal carácter. Solitario. Enemigo de los mercurianos y los terrestres. Tiene poderes especiales y puede convertirse en lo que desee.



ROMÁN:

Niño de diez años. Su pasión es conocer la vida de los animales. Tiene una vista muy aguda. Con un prismático que encontró en un baúl de cosas viejas, se pasa horas mirando al cielo siguiendo el vuelo de los pájaros. Por eso, algunos creen que es muy distraído. También le encanta andar por ahí examinando insectos con una lupa. Cuando se hace de noche y ya no hay luz para ver el cielo y la tierra, sigue buscando información sobre animales en los libros de la biblioteca.

A partir de estos textos, podemos pedirles a los chicos que seleccionen un personaje típico de un determinado subgénero y lo incluyan como personaje en una historia de otro subgénero; es muy probable que esto genere efectos de humor o extrañamiento, puesto que se estaría alterando el verosímil de género: ¿cómo sería la vida del Felipe de *Mafalda* intentando ser el héroe en una historia de aventuras? ¿Cómo sería la vida de un vampiro en una nave espacial? Como en otros casos, estas producciones orales pueden ser muy estimulantes para generar situaciones de escritura.

Conocer a fondo a los personajes

El conocimiento de los personajes típicos de la literatura y de las narraciones orales (el pícaro, el mentiroso, el hijo abnegado, por hablar de personajes humanos, pero también animales: el zorro astuto, el mono juguetero, el perro fiel) resulta sumamente importante, pues, como señaló Umberto Eco, un buen personaje trasciende al autor y se embarca en historias diferentes. Además de ese conocimiento sobre personajes que se reiteran en un vasto número de textos literarios, es interesante que los chicos conozcan a aquellos que forman parte de nuestro patrimonio cultural, y hablar puede resultar una vía interesante para adentrarse en ellos. Recordemos, entonces, las diferentes descripciones de los personajes de la entrañable *Mafalda*, de Quino.





La siguiente descripción está incluida en *El Mundo de Mafalda*:

- **NOMBRE:** Felipe.
- **APELLIDOS:** No se le conocen, pero también se le suponen.
- **SEXO:** Masculino... y temeroso.
- **EDAD:** En 1964, 7 años.
- **AMORES:** Las historietas, El llanero solitario, Muriel (con rubor)...
- **ODIOS:** La escuela, levantarse por las mañanas, los deberes de los niños...



Otras descripciones del mismo personaje pueden encontrarse en distintas publicaciones gráficas o digitales. A continuación, presentamos dos textos en los que también se describe a Felipe:

Felipe

Felipe es uno de los personajes más populares de las tiras de Mafalda junto con la propia Mafalda y Guille.

Imaginativo, mal estudiante, con poca fuerza de voluntad, Felipe es uno de los personajes que más se hace querer, incluso por el propio autor, que lo presenta como el personaje más afín a él mismo.

Felipe es el mejor amigo de Mafalda y sería su compañero ideal, ya que ambos se complementan. Toda la seguridad que tiene Mafalda es algo de lo que carece Felipe.

En: [http:// www.ebci.ucr.ac.cr](http://www.ebci.ucr.ac.cr)

Felipe

Felipe es un buen amigo de Mafalda, Manolito y Susanita, y va un curso más arriba que ellos. Vive eternamente agobiado por sus tareas escolares y su dificultad para mantener la atención en ellas. Ve la vida de forma más sencilla que Mafalda, más como el niño que es. Le gusta leer tiras cómicas del Llanero Solitario y muestra interés por una niña que aparentemente nunca se da cuenta de que él la está mirando.

En: <http://es.wikipedia.org>

No vale cualquier descripción

Para avanzar en complejidad, el docente puede proponer resolver un problema comunicativo, para lo cual los chicos tendrán que adecuar la descripción a determinada situación. El tipo de texto que presentamos a continuación puede ayudarlos a distinguir una descripción pertinente de otra que no lo es, y a discriminar la información esencial de la accesoría, en función de la situación:

Don Raúl está muy contento porque su nieto que vive en Córdoba llega a verlo a Jujuy. Como es la primera vez que el adolescente visita esta provincia, don Raúl le pide a su vecino José que lo vaya a buscar a la terminal de ómnibus y se lo describe para que lo reconozca cuando baje del colectivo: “Lucas es alto y flaco. Además juega muy bien al fútbol. En la escuela siempre forma parte del seleccionado. Hace unos goles de media cancha que son maravillosos. Además a ese nieto mío le encanta la música y toca la batería como los dioses”.

Cuando la abuela de Lucas escucha esta descripción, piensa que tiene que agregar algunos datos para que José pueda reconocer al muchacho: “Lucas tiene 13 años, es alto para su edad y muy delgado. Su pelo es oscuro y tiene la cara llena de pecas. Usa unos anteojos redonditos, sus ojos son pardos y reflejan su buen corazón. Su mamá me dijo que va a venir vestido con un pulóver de llama y jeans”.

Una vez que los chicos hayan terminado de escuchar las descripciones, el docente puede invitarlos a discutir acerca de cuál de las dos será más efectiva para identificar a Lucas y por qué.

También se pueden inventar otras situaciones similares; por ejemplo, proponerles que describan al candidato ideal para que sea delegado del grupo en el Consejo de Convivencia de la escuela, o para formar parte de la comisión que organiza los festejos del Día del Estudiante. Aquí el contexto exige que privilegien algunos rasgos de la persona descrita sobre otros, es decir, lo importante en este caso es la forma de ser y no el aspecto físico.

A continuación, indicamos algunas propuestas de trabajo de este tipo:

- Si vienen jugando al amigo invisible, podemos sugerirles que describan oralmente al que suponen que les envía las cartas (lo cual puede generar más de una risa).
- Invitarlos a que realicen una descripción oral de su personaje favorito (de libros de cuento o de series de televisión) para que los demás adivinen de quién se trata.
- Proponerles que produzcan el mensaje radial que daría un perrito perdido que busca a su dueño.

Respecto de la participación en proyectos de radio escolar, un trabajo sistemático con el retrato contribuye a que los chicos puedan producir, por ejemplo, la semblanza de una persona entrevistada o de personajes de una serie televisiva, película o libro que quieran recomendar en programas culturales, de entretenimientos o de espectáculos.

Hablar sobre las fotografías

*Quando William Klein fotografía “El Primero de Mayo de 1959 en Moscú”, me enseña cómo se visten los soviéticos (lo cual, después de todo, ignoro): **note** la voluminosa gorra de un muchacho, la corbata de otro, el pañuelo de cabeza de la vieja, el corte de pelo de un adolescente, etc. Puedo descender aún en el detalle, observar que muchos de los hombres fotografiados por Nadar llevaban las uñas largas; pregunta etnográfica: ¿cómo se llevaban las uñas en tal o cual época? La fotografía puede decírmelo, mucho mejor que los retratos pintados. La fotografía me permite el acceso a un infrasaber; me proporciona una colección de objetos parciales y puede deleitar cierto fetichismo que hay en mí: pues hay un “yo” que ama el saber, que siente hacia él como un gusto amoroso.*

Roland Barthes, La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Como señala Barthes, las fotos nos enseñan cosas. A partir de las fotografías se abren ricos espacios para la recuperación de historias familiares y para que los chicos se hagan preguntas, analicen y comparen la información que aportan.

Retrato de familia

Abrimos un ropero y sacamos una caja del fondo de un estante. En ese rincón de la casa está el baúl de los recuerdos; lo desempolvamos y lo abrimos. Y ahí, entre las cartas y los mensajes, algún juguete viejo y el primer escaquin, aparecen esas fotografías que nos cuentan una infinidad de historias sobre las que podemos hablar y escribir.



Si fuera posible, podemos proponer a los chicos que pidan en sus casas algunas fotografías y que indaguen acerca de la historia de esas fotos; seguramente, alguien se las podrá contar: cuándo y dónde fueron tomadas, quiénes son las personas que se ven allí, qué estaban haciendo, qué otros recuerdos les traen. Nosotros mismos podemos aportar nuestras fotos y las historias que las enmarcan. En el aula, los chicos pueden renarrar esas historias y entre todos podemos conversar y hacer hipótesis a partir de lo que esas fotos dejan ver. Por ejemplo, podemos preguntar, entre otras cosas: ¿cuándo y dónde habrán sido tomadas? ¿Qué ocasión habrá dado motivo a la foto? ¿Cuál sería el vínculo entre las personas fotografiadas? ¿Por qué estarían vestidas o ubicadas así? ¿Cómo se sentirían? En la actualidad, ¿se toman fotos así? ¿Qué cambiaría? Naturalmente, los chicos pueden escribir historias reales o imaginarias que surjan a partir de esta actividad.

Fotos para saber más

Otra secuencia de actividades puede organizarse a partir de fotos que muestren diversas sociedades, culturas, vestimentas, celebraciones. Por ejemplo, las dos fotos que siguen fueron tomadas en escuelas de la ciudad de Kabul, Afganistán, en el año 2003¹¹.



Con nuestra ayuda, los chicos pueden contextualizarlas ubicando el país en el mapa. Pueden mirar las fotos, analizar las dos aulas, preguntarse por qué los alumnos estarán agrupados así, comparar con otras formas de agrupamiento; podrían ver que el pizarrón está escrito con unos caracteres diferentes de los que usamos nosotros y averiguar de qué lengua se trata; podrían observar la forma en que maestros y alumnos están vestidos, averiguar por qué las mujeres llevan la cabeza cubierta así, comparar con distintas formas de vestirse en distintos lugares o para distintas ocasiones, entre otras cuestiones posibles.

Como se ve, muchas preguntas pueden encontrar respuesta en búsquedas que se entran con los aprendizajes del área de Ciencias Sociales (véase, por ejemplo, los *Cuadernos para el aula 1º, 2º y 3º* de esa área). Comparando distintas vestimentas, distintos modos de crianza, de celebraciones, de roles de

¹¹ Agradecemos al licenciado Hugo Labate por habernos facilitado estas imágenes.

varones y mujeres en distintos contextos culturales, los chicos no solo podrán desarrollar su lenguaje, sino también aprender más acerca de distintas sociedades y de la propia.

En relación con este trabajo, se puede organizar una secuencia de lectura para saber más acerca de la fotografía, a la manera de lo que se propone respecto del libro en el Eje “Lectura y Escritura” de este *Cuaderno*.

Hablar y escuchar para aprender: la exposición oral

Hasta aquí hemos recorrido un camino por dos géneros orales, la conversación y la descripción; también hemos presentado propuestas de enseñanza, muchas veces en situaciones ficcionales o de juego, que permiten el desarrollo de la imaginación y la puesta en juego de la subjetividad de los chicos. Ahora nos referiremos a un género, la exposición oral, que se desarrolla en una secuencia de trabajo más larga y compleja. Se trata de un género que tiene una estructura particular, que requiere distintas y específicas formas de habla y de escucha; en la mayoría de los casos, sobre todo al principio de la escolaridad, se vincula con un saber que “se dice” y que está íntimamente ligado con secuencias de lectura previas. Por ese motivo, la exposición oral es un género que nos permite abordar una infinidad de temas escolares y otros que van surgiendo a partir de las conversaciones en el aula.

La exposición oral tiene una larga tradición escolar y es probable que forme parte de la experiencia escolar de muchos de nosotros. En esa tradición, lo usual era que los alumnos prepararan en el hogar una lección que, en general, memorizaban e intentaban reproducir literalmente ante el maestro. Dado que este modelo ponía énfasis en el control del estudio y la repetición memorística, en muchos casos esa práctica fue abandonada. En la actualidad, se resignifica la exposición oral como un medio invaluable para que los chicos aprendan y comuniquen temas de todos los campos del conocimiento, y para que comiencen a desempeñarse oralmente frente a un auditorio; esto supone un uso particular del lenguaje y el manejo de estrategias retóricas específicas. Sin embargo, no se aprende a exponer de manera espontánea. Para que los chicos se inicien en este género complejo, se requiere una enseñanza meditada.

La exposición oral es un texto monológico¹² en el cual un emisor, que tiene conocimientos sobre un tema determinado, se dirige a una audiencia que supuestamente no los posee, para informar o explicar de una manera organizada.

¹² Van Dijk distingue los textos monológicos producidos por un solo hablante de los dialógicos “como conversaciones, discusiones, entrevistas, etc., es decir, los textos producidos por hablantes diferentes que se van alternando”. Véase Van Dijk, T. (1989), *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós, pág. 237.

La mayoría de los expositores expertos lleva a cabo una serie de pasos que culminan en el momento de la oralización:

- Define el tema y las características de su audiencia.
- Busca, lee y selecciona información según sus propósitos y el tiempo de exposición disponible; toma notas.
- Organiza la información seleccionada en función de ese tiempo y de su representación de los saberes de la audiencia.
- Prepara un guión y los soportes que le sirvan de apoyo (por ejemplo, imágenes, fotografías, gráficos).
- En algunos casos, practica en voz alta.
- Concreta la alocución ante un auditorio.

En la tradición escolar, a partir de 4º año/grado los chicos comienzan a estudiar formalmente. Por esa razón, es habitual que en las distintas áreas se les solicite que expongan algún tema en forma oral. En este ciclo, la exposición puede adquirir distintas modalidades, según se realice a partir de uno o de varios textos y según sea individual o colectiva. En la exposición individual y a partir de un único texto se reducen las exigencias, ya que ese único texto les brinda una cierta organización en temas y subtemas dispuestos en un orden determinado, por lo que no necesitan organizar una nueva estructura. El maestro puede optar por comenzar de esta manera, es decir, proponerles a los chicos que aprendan a exponer a partir del trabajo del grupo con un único texto. Conviene aclarar que en estos casos no todos podrán exponer, pues podría resultar muy aburrido. En diferentes oportunidades, otros chicos serán los responsables de exponer sobre nuevos temas.

Otra posibilidad es que cada niño se encargue de exponer una parte de un texto que tenga cierta extensión (tengamos en cuenta que no se trata de una exposición grupal, pues el trabajo en grupo supone la preparación conjunta de todo el material). De este modo, se aprovechan las facilidades que brinda el trabajo con un único texto, pero también se da la oportunidad de que los expositores tengan qué decir y se asegure un cierto nivel de atención de los compañeros que escuchan.

El docente expone

Para que los chicos adviertan los pasos y decisiones que se toman en cuenta, los docentes podemos exponer sobre un tema de estudio y convertir nuestra propia explicación en objeto de conversación y análisis. Así, los chicos la escuchan y luego junto con nosotros realizan la reconstrucción tanto de la información presentada como del proceso que llevamos a cabo. Hay entonces un doble aprendizaje: el de los temas considerados por el docente en la exposición y el de “cómo se hace” para exponer. En otras palabras, además de desarrollar el

tema en cuestión, nos mostramos como modelo de expositor a la vez que orientamos la atención de los chicos respecto de la forma en que hemos preparado la exposición. Así, les “develamos” estrategias a las que podrán recurrir cuando sean ellos mismos los expositores.

No es conveniente repetir la misma secuencia cada vez que exponemos sobre un tema, sino que podemos detenernos en diferentes aspectos en distintas oportunidades. Por ejemplo, cuando incorporamos una nueva estrategia o un tipo de soporte distinto.

Así, de manera paulatina, en distintas exposiciones, podemos focalizar la atención en diferentes aspectos: la consideración del destinatario, la selección de ideas relevantes, la elaboración de soportes, etc. A medida que los niños escuchan nuestras exposiciones y realizan las propias a lo largo del año, van construyendo saberes sobre esta compleja práctica.



Antes de exponer, podemos contarles a los chicos dónde obtenemos la información para nuestra exposición y los materiales que vamos a utilizar: una ficha como el ayudamemoria para no olvidar nada; un gráfico o un esquema que sintetice la información clave, etc. A medida que exponemos, podemos ir anotando en el pizarrón las palabras que puedan ser desconocidas y algunas ideas o datos clave.

Al finalizar, es conveniente que el docente promueva la conversación para recuperar la información y detenerse en algún aspecto de la exposición. En este momento, el maestro interviene para ayudarlos a explicitar y tener claro el tema, a no olvidar aspectos importantes (por ejemplo, ayudándose con los soportes visuales empleados), y los orienta por medio de preguntas, reformulaciones y también silencios que los insten a seguir hablando.

Tomar notas

La toma de notas es una práctica indispensable en niveles más avanzados de la escolaridad y viene de la mano de la escucha de exposiciones. Se trata de una actividad muy demandante, ya que consiste en escribir lo que parece más importante y, al mismo tiempo, seguir escuchando las palabras del expositor sin perder el hilo. En 4º año/grado se trata de iniciar a los chicos en las habilidades que requiere esta práctica con la continua colaboración del docente; por eso, es recomendable que, al comienzo, sea el docente quien asuma esa tarea, deteniéndose en su exposición y acordando con los chicos qué de lo dicho resultaría conveniente anotar.

Paulatinamente, ellos irán asumiendo esa tarea. En este caso, luego de terminada nuestra exposición, es conveniente que se socialicen las notas que tomaron y se compare la información seleccionada. Nuestra intervención está orientada a ayudarlos a recuperar aquella información clave que, sin embargo, puede haber sido omitida; además podemos señalarles que, si bien las notas de quienes escuchan no tienen que ser exactamente iguales entre sí, es necesario que la información anotada mantenga una unidad informativa respecto de la exposición.

Los chicos también

A lo largo del año, los chicos se inician en la producción de sus propias exposiciones; en algunos casos, pueden relacionarse con aquellas que el docente ha realizado, con temas vinculados con los aprendizajes en Lengua y de otras áreas curriculares y, naturalmente, con los de particular interés del grupo, tal como ilustra el relato de la docente respecto de la secuencia de trabajo con el ajedrez, incluido en el Eje “Lectura y Escritura” de este *Cuaderno*.

Como se trata de una secuencia compleja, que requiere el manejo de distintos saberes relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad, en 4º año podemos centrar la atención cada vez en distintos aspectos. Por ejemplo, una secuencia centrada en la búsqueda y lectura de información relevante para armar un esquema de la exposición; en otro momento y en relación con otro tema, se pueden revisar las notas para incluir ejemplos y definiciones o buscar anécdotas, citas o datos curiosos para presentar el tema, etcétera.

Las intervenciones del docente en la planificación y en el desarrollo de exposiciones de los chicos son variadas y acompañan los distintos momentos del proceso:

- Durante la **lectura** del texto base, la maestra o el maestro orienta a los niños en la lectura y la relectura del texto, en el uso de estrategias para encontrar el significado de palabras desconocidas, en la identificación y el subrayado de palabras e ideas clave, en el reconocimiento de causas y consecuencias, en la identificación de descripciones, definiciones, anécdotas, ejemplos, entre otros.
- En la **organización de la exposición**, los ayuda a armar un esquema básico que tenga en cuenta cada una de sus partes: qué van a decir primero, qué van a incluir en el desarrollo y cómo van a terminar. Amplía los conocimientos de los niños sobre los recursos lingüísticos que pueden utilizar para conectar las ideas (“en primer lugar”, “en segundo lugar”, “entonces”, “luego”, “por eso”, “también”, “en cambio”, etcétera).
- A su vez, y en relación con la **situación comunicativa**, los guía para que piensen en los receptores de la exposición: es posible que deban definir palabras nuevas, incluir aclaraciones y algún ejemplo, y reformular algo durante la exposición –decirlo con otras palabras– usando expresiones como “es decir”, “o sea”, etc., para que se entienda mejor.
- En la **elaboración de soportes visuales**, el docente colabora para que los chicos seleccionen los más adecuados: cuadros, esquemas, guías, etc., teniendo en cuenta que estos recursos permiten al oyente comprender mejor el contenido y seguir el hilo de la exposición, además de constituir un ayudamemoria para el expositor. Es importante que el docente les haga notar que el soporte brinda apoyo para recordar algunas ideas o su orden, pero que no se trata de leer esa guía, sino que el expositor debe ampliar la información durante la exposición.
- Durante la **oralización**, a veces los hace participar de ensayos previos para señalarles aspectos que pueden mejorar y los orienta en el manejo de la voz y la posición del cuerpo: hablar con un volumen adecuado para que todos escuchen, con un ritmo pausado que permita a los oyentes no perder el hilo, ubicarse a la vista de todos, mantener una buena postura. Este “ensayo” los hace ganar seguridad.

Los chicos pueden preparar las exposiciones para presentar en clase ante su maestro y sus compañeros. Como sabemos, no es posible que todos expongan cada semana, ni aun cada mes. Por eso, es recomendable que lo hagan no solo en Lengua sino en las distintas áreas, en distintos momentos del año escolar. Así, cada chico tendrá la oportunidad de exponer más de una vez en ese período y sobre temas diversos, que suponen usos del lenguaje también diversos. Asimismo resulta interesante que lo hagan en el marco de distintos proyectos que se lleven a cabo en la escuela, por ejemplo, en una Feria del Libro u otros eventos, en los que participen chicos de otros cursos y, por supuesto, las familias y otros miembros de la comunidad.



A lo largo de este Eje, hemos presentado distintas propuestas de trabajo con la oralidad, ficcionales y no ficcionales, más o menos formales, más o menos estructuradas, a partir de diferentes recursos. Hemos intentado mostrar cómo en todas ellas los chicos pueden participar a partir de lo que saben, sienten, piensan e imaginan; cómo el desarrollo de la oralidad está íntimamente ligado con la lectura y en muchas ocasiones también con la escritura; cómo hablando y escuchando aprenden sobre diversos temas, exploran e incorporan nuevas palabras y nuevas formas de decir.

nap

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere utilizar, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto (consultar algunos elementos del paratexto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y los esquemas que puedan acompañarlo; deducir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda, agrupaciones de palabras –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario) y la recuperación de la información relevante de manera resumida. Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.

La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca del aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).

La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero .

La escritura de textos no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado: narraciones presentando las personas, respetando el orden cronológico (temporal) y causal de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, descripciones; diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que respete un orden de presentación y utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre; cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de saludo y de cortesía). En todos los casos, supone mantener el tema, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias.