

**Reflexión sobre  
la lengua  
(sistema, norma  
y uso) y los textos**

# Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

*La respuesta es la desdicha de la pregunta.*

*Maurice Blanchot, La conversación infinita.*

## Los saberes que se ponen en juego

---

Como se ha señalado en el apartado “Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo”, el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de poner el lenguaje (los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, la situación de comunicación, etc.) en el lugar de objeto de conocimiento y reflexión, es decir, de indagación. Esto significa que en la enseñanza de la lengua hay distintos momentos: en muchos, los chicos escriben, leen, conversan, esto es, realizan prácticas de lectura, escritura y oralidad sin detenerse necesariamente en aspectos puntuales del lenguaje; en otros, la lengua y los textos se convierten en el foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en los que se realizan actividades metalingüísticas.

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos. A su vez, este aprendizaje favorece el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. En efecto, como hemos visto en los ejes anteriores, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura.

Asimismo, la reflexión metalingüística permite que los chicos y las chicas empiecen a realizar una serie de operaciones relacionadas con los saberes específicos del área: clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, etcétera.

## Propuestas para la enseñanza

En ocasiones, la reflexión sobre algún aspecto puntual surge en el marco de experiencias de lectura, de escritura y revisión de textos, o de interacciones orales. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando en el aula discutimos cómo se escribe una palabra apelando a su morfología, cuando inferimos el significado de otra a partir de su prefijo, cuando hablamos del narrador a partir de indicios gramaticales, cuando conversamos con los chicos acerca de cuál es la mejor manera de ordenar las partes de una oración en función de lo que quieren decir, o, incluso, al proponerles que descubran en un texto diferentes maneras de decir lo mismo.

Ahora bien, más allá de las situaciones en que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, los momentos de trabajo en que nos concentramos en determinados contenidos específicos de la lengua constituyen una herramienta muy importante para los chicos: les permiten ampliar su conocimiento y desarrollar su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento. En estas situaciones, los niños ponen en juego lo que saben acerca de los textos, las palabras, las oraciones, a partir de su propia intuición y de sus experiencias escolares previas. Con la orientación del maestro y la interacción con sus pares se busca que los niños y las niñas piensen sobre la lengua y que, partiendo de ese conocimiento intuitivo, lleguen paulatinamente a construir un saber consciente y reflexivo, pero siempre a partir de la curiosidad, que es justamente lo que impulsa el trabajo.

Questionar lo obvio, problematizar los usos cotidianos, preguntarse acerca de por qué se usa una forma y no otra, explorar, comparar, sustituir, deducir, entre otras, son acciones que los chicos realizan para aprender y comprender el lenguaje.

Cuando el aula es un espacio de activo intercambio, los niños dicen lo que piensan sobre las formas, los significados, las relaciones de las distintas unidades de la lengua; con la ayuda del docente, discuten, elaboran definiciones y, gradualmente, el grupo va construyendo un metalenguaje compartido, al que podrán apelar para hacerse nuevas preguntas.

## Pensar con palabras, pensar las palabras

Tanto en el hogar como en la escuela los chicos están permanentemente en contacto con palabras y expresiones nuevas cuyo significado deben descubrir. Indagan sobre sus significados a través de una pregunta directa al interlocutor (“¿Qué quiere decir?”) o bien infiriéndolos a partir de cómo las usan los demás.

Por otra parte, también la lectura de textos los enfrenta con vocablos nuevos ante los cuales deben decidir si es pertinente detenerse en ellos (por ejemplo, en virtud de su importancia para construir el sentido del texto) y poner en juego

algunas estrategias para conocer su significado: inferirlo a partir de las palabras que lo rodean, seguir leyendo para ver si se incluye información más adelante, descomponerlo en partes (prefijos, raíces, sufijos) y comparar esas palabras con otras que incluyan esas partes o relacionarlas con palabras conocidas.

En el aula, son variadas las situaciones en que surgen palabras nuevas para los chicos: mientras el maestro explica un tema, cuando dialogan acerca de algo que han visto o escuchado en la televisión, al leer algún texto en clase, al generar ideas para planificar una escritura o al revisar una producción para mejorarla, etc. Todas estas son ocasiones propicias para conversar acerca de las palabras y reflexionar sobre su forma y su significado.

También hay momentos en que el docente propone actividades específicas sobre las palabras y las expresiones. A continuación, presentamos algunas estrategias de trabajo posibles.

### Una palabra nos lleva a otras (las relaciones de significado)

Las relaciones entre las palabras dependen de las experiencias, de las lecturas, de los recuerdos y de las emociones de cada uno. Se llama **campo asociativo** a estos conjuntos de palabras que por algún motivo cada uno de nosotros "siente juntas". El campo asociativo es como una red de unidades léxicas (es decir, palabras y expresiones) que se relacionan entre sí por su significado, su sonido, su grafía. Por ejemplo, el de la ilustración fue construido por un niño de Salta.



Como decíamos, entonces, las palabras se relacionan por similitudes de distinto tipo: sonoras, gráficas, estilísticas, semánticas, entre otras. Desde una perspectiva semántica, podemos distinguir relaciones de distintas clases, por ejemplo: “animal” es hiperónimo de “conejo”, “conejo” es hipónimo de “animal”; “chancho”, “vaca”, “caballo”, “oveja” son co-hipónimos; relaciones entre la parte y el todo (“pata”, “oreja” frente a “chancho”), sinonimia, antonimia y otros tipos de asociaciones léxicas. Además de los significados denotativos (el que suele aparecer en los diccionarios), las palabras también establecen asociaciones con otras por connotación (sentidos sugeridos).

Las constelaciones de palabras que entre todos se construyen en el aula pueden tener distintos propósitos. Puede ser interesante que el maestro proponga a los chicos que digan o escriban en el pizarrón palabras que consideren relacionadas con una palabra dada previamente; de este modo, ellos pueden reconocer —y también nosotros podemos hacerlo— sus propios saberes a propósito de un tema o recuperar las palabras clave de temas de diferentes áreas, cuyo vocabulario tiende a ser cada vez más específico. La indagación por medio de constelaciones de palabras también puede ser un buen disparador antes de la lectura de un texto, o un “ejercicio” de imaginación que colabora para idear un texto que se va a escribir.

La propuesta anterior quedaría incompleta si no se conversara acerca de por qué fueron sugeridas. Asimismo, es importante que todas las palabras de los chicos sean aceptadas. En efecto, aun cuando algunas parezcan “fuera de lugar”, quien las dice siempre tiene alguna razón que justifica esa asociación. Lo interesante es, justamente, escuchar las razones que cada chico puede dar.

Además, con esas palabras pueden tratar de establecer ciertos agrupamientos, a partir de criterios establecidos por ellos mismos o sugeridos por el docente: agrupar las que suenan igual, las que se oponen, las que tienen un significado parecido, las que se refieren al ámbito (por ejemplo, lugar donde vive un animal, objetos que están presentes en un laboratorio, vestimenta de una comunidad, etc.), las que nombran sus partes, las que nos dicen cómo es o dan cuenta de hábitos (alimentación, acciones habituales, etc.). También es posible que surjan palabras que no puedan ser incluidas sin rodeos en alguna de estas categorías. Muy probablemente, en todas ellas resuenen vivencias particulares de los chicos; por ejemplo, las palabras “abuelo” o “estofado” (presentes en la ilustración de la página anterior), que pueden ser punto de partida para compartir recuerdos personales.

Lo mismo, lo contrario

La **sinonimia** y la **antonimia** constituyen un tema tradicional en la escuela. Tal como se propuso para la indagación de los campos asociativos, el trabajo con las relaciones de similitud y contraste entre los significados de las palabras apunta a

que los niños amplíen el universo de palabras disponibles –el “vocabulario”– y les permite enriquecer su reflexión sobre la lengua. Al leer, escuchar, hablar y escribir, buscamos que los chicos tengan en cuenta que existen maneras alternativas de decir “más o menos las mismas cosas”. Sin embargo, reemplazar una palabra por otra nunca es gratuito: si bien los diccionarios de sinónimos brindan opciones para “decir lo mismo”, debemos tener en cuenta que cada sinónimo “oficial” tiene distintas resonancias en nosotros; por ejemplo, si bien podemos decir que las palabras “pelota” y “balón” son sinónimos, seguramente cada una de ellas nos remite a mundos y discursos diferentes.

Ahora bien, tareas como escribir el sinónimo o el antónimo de una palabra aislada no suelen presentarse con la intención de ampliar el vocabulario; por el contrario, para realizarlas los niños tienen que contar con un amplio repertorio, razón por la cual estas propuestas no son demasiado productivas.

“Sinonimia” y “antonimia” son conceptos que deberían permitir que los chicos se detengan en las palabras, indaguen posibilidades y experimenten con distintas maneras de decir; para eso, es importante que el maestro no solo proporcione palabras, sino también contextos en los que estas aparecen, de modo tal que los niños puedan inferir sus significados y relacionarlas de alguna manera.

Al utilizar los términos “sinónimo” y “antónimo”, es conveniente tener presente que en muchos casos las relaciones de semejanza y de oposición no son estrictas, y que las palabras adquieren distintos matices de significación según los contextos de uso. En el caso de los sinónimos, por ejemplo, puede ocurrir que alguno de ellos no establezca una semejanza estricta, sino que revele una diferencia de grado (por ejemplo, “romper”/“destruir”) y/o que no puedan ser utilizados para todos los contextos (podemos hablar de “demoler” un edificio pero no de “romperlo”, y de idéntico modo un jarrón se “rompe” pero no se “demuele”). Además, hay palabras que pueden ser consideradas sinónimos en forma aislada, como “cigarro”/“pucho”, “haragán”/“vago”, “comer”/“morfar”, pero no resultan equivalentes al momento de elegir las en una cierta situación comunicativa más o menos formal.

Por último, algunas palabras pueden funcionar como antónimos en un contexto de uso, pero no en otro: por ejemplo, “nuevo” es antónimo de “viejo” cuando nos referimos a objetos, pero no cuando aludimos a personas.

Por estos motivos, es importante trabajar las relaciones de significado a partir de contextos de uso. A continuación, presentamos una actividad que puede ayudar al maestro a trabajar los **sinónimos** en esta línea.

### Con otras palabras

La tarea consiste en leer el texto y buscar los sinónimos de las palabras subrayadas:

El Benteveo es un ave muy veloz.  
Revolotea entre los árboles y  
después cae en picada buscando  
semillas ocultas en la tierra. Algunas  
están tan escondidas que cuesta  
trabajo sacarlas.  
Además de ser rápido, el pajarito es  
muy buen vecino y mientras gira en  
su loco vuelo saluda con un trino a  
los mirlos y a las torcacitas que  
descansan en sus nidos.



Es muy probable que los niños no tengan grandes dificultades para resolver la consigna, y que propongan los sinónimos “rápida” o “vuela” para “veloz” y “revolotea”; pero quizá les resulte un poco más complejo encontrar el sinónimo en otros casos. De cualquier modo, puede ser interesante que el maestro promueva una conversación con ellos para indagar si consideran que los cambios conservan el sentido, si “les suena mejor” una palabra u otra, y por qué.

En los textos, los sinónimos cumplen una función muy importante, pues reemplazan expresiones o palabras con significado semejante para evitar, por ejemplo, que se repitan sin necesidad. Durante la lectura, si los niños no infieren que el mismo referente está siendo nombrado de distintas maneras (lo cual suele suceder cuando desconocen el significado de uno de los sinónimos que se utiliza), es posible que se dificulte la comprensión del texto. Por eso, es conveniente que el maestro promueva la reflexión sobre estas formas de sustitución durante o después de la lectura de algún texto. A continuación, proponemos una actividad específica para que el docente pueda seguir promoviendo este reconocimiento.

### Buceando en los sinónimos de un texto

La propuesta es que los chicos subrayen todas las palabras con que se nombra a “Matías” y a “pelota”:

Era la pelota más hermosa del mundo. Cuando el vendedor la sacó de la vitrina y se la entregó, Matías sintió que tocaba el cielo con las manos.  
 —Es un balón de calidad —dijo el vendedor al abuelo, que sonreía al ver la alegría de su nieto—.  
 —Es increíble lo que una esfera de cuero puede hacer en el corazón de un niño —dijo el abuelo, recordando que en la parte alta de su ropero guardaba como un tesoro, desinflada y rota por tanto uso, la esférica que los Reyes Magos le habían dejado en los zapatos cuando era pequeño y con la que había hecho **unos goles memorables**—.

Es probable que durante el Primer Ciclo los chicos hayan tenido oportunidad de reflexionar acerca de los **antónimos** y de cómo estas palabras nos sirven para expresar significados contrarios. Para ampliar su repertorio, podemos diseñar actividades para que los niños sustituyan algunas palabras por sus antónimos, en contextos y con una finalidad específica.

### Sustituciones de palabras

La propuesta consiste en leer lo que ha escrito Pepe, un pescador mentiroso, a sus amigos:

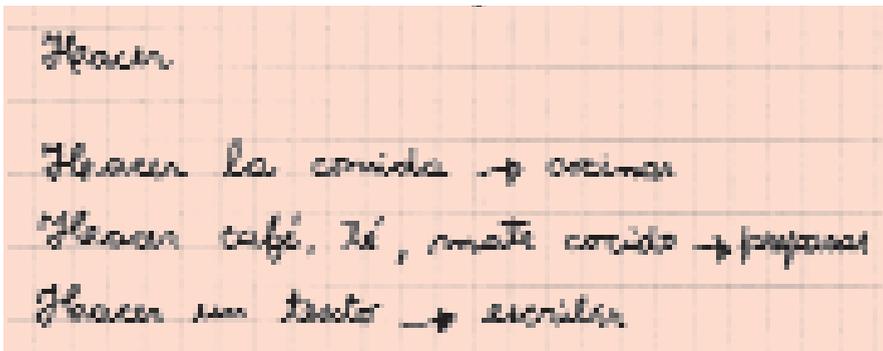
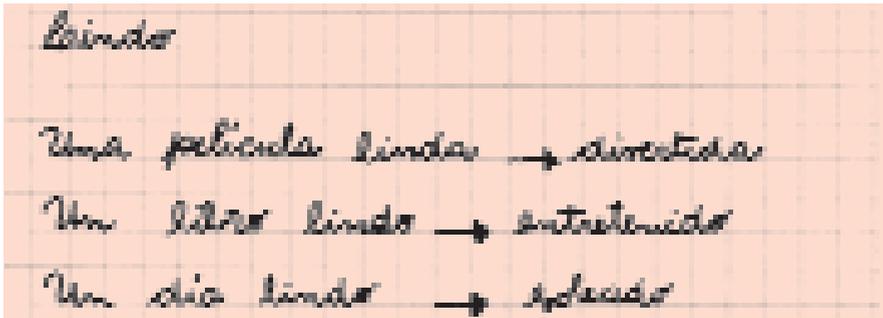


Esta pesca fue realmente muy difícil. En medio del río torrencioso, bajo un cielo nublado y oscuro saqué del agua ese pez gigantesco. Tenía un cuerpo largo y una cola enorme. De su boca asomaban unos dientes filosos y puntiagudos. En sus ojos se veía que era un animal violento. Al final, lo atrapé porque ningún pez se me resiste.



Para saber lo que en verdad pasó, los niños pueden empezar por discutir cuáles son las palabras que deben cambiar y luego proponer cuáles colocarían en su lugar. Por supuesto, el maestro puede colaborar con ellos abriendo un espacio para pensar diferentes posibilidades, analizar la conveniencia o no de una sustitución, y plantear alguna contradicción o contraejemplo.

Tal como hemos trabajado en el *Cuaderno para el aula: Lengua. 3*, es muy interesante que los niños y el maestro armen juntos un **diccionario a la carta**. Se trata de un diccionario de sinónimos de construcción colectiva, que les permite disponer de un espectro de palabras cada vez más amplio en el momento de escribir. Para “fabricarlo”, pueden apelar a las palabras que van apareciendo en las lecturas y también a las sugerencias que el docente o los compañeros van haciendo en las situaciones de escritura. De esta manera, tendrán sistematizado un “banco de datos” útil para otros momentos:



Es un verdadero desafío ir ampliando cada vez más estas opciones, palabras que muestran matices a veces intuitivos y que no siempre encuentran el modo de expresarse.

## Gradaciones

Plantear a los chicos situaciones que les permitan advertir las **diferencias de grado** en los significados de las palabras abre posibilidades especialmente interesantes para disfrutar de la “sutileza” de las palabras y de las intenciones, pues supone detenerse a meditar, mientras se habla o se escribe, si alguna expresión refleja de modo más o menos preciso lo que queremos decir. Más allá de los aumentativos o diminutivos (es decir, de las palabras derivadas que contienen sufijos como *-cito* u *-ote*, que permiten “agrandar” o “achicar”), es posible pensar cómo distintas palabras que habitualmente consideramos sinónimas en realidad presentan diferencias de grado.

Una alternativa para que los chicos comiencen a reconocer esas diferencias de grado es hacerles prestar atención a las exageraciones, por ejemplo, a partir de la siguiente actividad.

### Un espectador muy exagerado

La consigna es que los chicos lean un texto en el que un espectador de cine fanático cuenta la película que ha visto. Luego, deben proponer otra versión a cargo de un espectador menos exagerado:

La protagonista era una mujer hermosa de mirada refulgente que vivía en un castillo descomunal. Estaba furiosa con la gente del pueblo porque hacía fiestas los fines de semana y el alboroto la perturbaba. Se le ocurrió, mientras devoraba unas medialunas con el té, que podía aterrorizarlos transformándose en lo que era: una auténtica vampira. Pero como en realidad tenía buen corazón, decidió sacar sus zapatos de baile y divertirse. Por eso ahora cada sábado y domingo corre velozmente al salón municipal para no perderse ni una cumbia, ni un chamamé.

enorme  
asustarlos  
comía  
enojada  
bonita  
rápidamente  
brillante

### Poniendo orden

También podemos repartir tarjetas para que los chicos conversen acerca de cómo ordenarían palabras, y den fundamentos para esa **gradación** (en este caso, figuran ordenadas):



### Palabras que incluyen a otras

Así como los sinónimos y antónimos muestran las relaciones de semejanza y de oposición entre las palabras, la hiperonimia y la hiponimia se establecen a partir de relaciones de inclusión.

Sabemos que no es tarea fácil establecer categorías con diferentes niveles de inclusión, y, precisamente, el trabajo con hiperónimos puede ser muy productivo en esta tarea. Los **hiperónimos** son palabras que engloban a otras que comparten algún rasgo en común, y cada una de esas palabras incluidas recibe el nombre de **hipónimo**: “flor” es un hiperónimo que incluye a los hipónimos “violeta”, “margarita”, “rosa”, “clavel”. La idea según la cual ciertas palabras “encierran”, “engloban” o “abarcán” a otras es una formulación típica para que los niños se acerquen a la noción de hiperonimia; por eso, estos términos pueden seguir utilizándose aun cuando comencemos a introducir una denominación un poco más técnica<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En el recurso didáctico *Trengania* (2005) se presentan actividades para trabajar con este contenido. Recomendamos consultar el apartado “Guía de teléfonos”, pág. 52, en *Para los que leen y escriben solos. Cuadernillo para docentes*, donde se proponen consignas de resolución de tareas lingüísticas a propósito de la página de la guía telefónica que figura en una tarjeta de borde negro.

### ¿Cuál es la intrusa?

Para ayudarlos a descubrir estas vinculaciones, el maestro puede trabajar a partir de tarjetas o listas con palabras **co-hipónimas** en las que figura una "intrusa". Una vez que los niños hayan decidido cuál es la intrusa, el maestro puede animarlos a que entre todos discutan las razones de esa decisión. Es probable que en el marco de este diálogo surja "naturalmente" el hiperónimo (podrá tratarse de una sola palabra o bien de una expresión idiomática, como en el caso de "útiles escolares"). Este hiperónimo puede escribirse al final de las listas, y a partir de él sumar otros hipónimos.

cartuchera	camisa	cumbia	limón
lápiz	corbata	chacarera	mandarina
goma	botas	zamba	ananá
cuaderno	pantalón	carnavalito	lechuga
pizarrón	pollera	chamamé	banana
compás	vestido	himno	ciruela

### Sin repetir y sin soplar

Otra propuesta posible es organizar un juego de posta en el cual, a partir de un hiperónimo dado (*profesiones, electrodomésticos, ropa, calzado, frutas, verduras, insectos, vehículos, etc.*), los chicos escriban la mayor cantidad de palabras posibles... sin repetir y sin soplar. Recordemos que la consigna del clásico juego *tutti fruti* o STOP es similar, excepto que a la condición de escribir un hipónimo se le suma que cada palabra debe comenzar con una letra dada.

Estas relaciones de significado están presentes en muchas de las enumeraciones que figuran en los textos; por ejemplo, pensar el hiperónimo de una serie enumerativa nos permite resumir lo que estamos leyendo. En efecto, este es el punto de partida de la siguiente propuesta.

### Reemplazar palabras

A continuación, presentamos un texto en que se propone buscar una palabra para reemplazar cada enumeración.

Cornelio tenía un grave problema: no podía parar de coleccionar objetos y su casa le estaba quedando chica. En el living, por ejemplo, había demasiados armarios, mesas y sillas. Los cajones de la alacena estaban repletos de cuchillos, tenedores y cucharas. En el dormitorio, osos, elefantes, conejos e hipopótamos de peluche cubrían la cama por completo. También en el baño se podían ver jabones, cepillos de dientes y peines al por mayor. Si Cornelio no tiraba rápido unas cuantas cosas o buscaba alguna solución mágica, iba a tener que dormir en el jardín.



Una propuesta de trabajo después de la lectura del texto puede ser que los chicos piensen qué otras cosas podría coleccionar Cornelio, y que traten de agruparlas bajo algún hiperónimo. Asimismo, el texto les puede dar pie para inventar la continuación de la historia.

Por otra parte, el trabajo con la hiperonimia facilita la ampliación del vocabulario de los niños y el uso de otra forma de sustitución además de los sinónimos, y resulta muy importante en el momento de asignar significado a una palabra desconocida durante la lectura. Por ejemplo, si en el texto que los chicos están leyendo aparece la palabra “pacú” (término que muchos pueden no conocer), pero aparece en una enumeración junto a “pejerrey” y “bagre” (términos que sí pueden conocer), es posible que los niños conjeturen que los pacúes también son peces. Es decir, el contexto puede ayudarlos a inferir que el pacú también pertenece al grupo de los peces; y, aunque no sepan exactamente cuáles son sus características particulares (tamaño, forma, color, hábitat, etc.), normalmente concluyen que pejerreyes, bagres y pacúes comparten algunos rasgos, como por ejemplo, vivir en el agua o tener aletas.

### Vamos por partes (familias de palabras)

Habitualmente el trabajo con las familias de palabras surge en actividades de lectura o de escritura en las que el maestro o los chicos se detienen sobre alguna palabra. Esto suele ocurrir en situaciones de lectura cuando aparece una palabra desconocida, por ejemplo, “entorpecido”: en ese caso el docente puede retomar el término cuyo significado no se termina de comprender para inferirlo intentando formular otras palabras de la familia a la que pertenece; o bien cuando el maestro los ayuda a pensar en otras posibilidades para que mejoren su producción en el momento de escribir: “desanudó los cordones” o “desacordónó” por “desató los nudos de los cordones”; por último, es muy común que se remita a la raíz de una palabra para que resuelva una duda ortográfica: “oía” viene de ‘oído’ y se escribe sin h.

Como ya hemos señalado, hay otras ocasiones en las que los saberes gramaticales que los niños utilizan de manera intuitiva se descontextualizan para permitir un tratamiento específico. Veamos un ejemplo. Lo que caracteriza a la **familia de palabras** es que todos los vocablos que la forman comparten una misma raíz. Por lo general, en 2º o 3er. año/grado los chicos se han acercado a las familias de palabras como “el conjunto de palabras que tienen algo que permanece igual en todas” (es decir, que comparten una raíz común) y han desarrollado cierto “oído” para identificar las que pertenecen a la misma familia. Es nuestra tarea, entonces, ayudar a los chicos a pensar cómo funcionan ciertas “partes” (**prefijos y sufijos**) que se les agregan y cómo modifican tanto la forma como el significado. A continuación, presentamos una actividad posible que puede contribuir con esta reflexión.

### Familia de palabras

La propuesta es que resuelvan un crucigrama como este, que permite visualizar cómo en la familia de “pan” se mantiene esa raíz:

1	PAN	— — — —
2	PAN	— — — —
3	PAN	— — — — — —
4	PAN	— — — —
5	— —	PAN — —

1. Persona que hace el pan.
2. Pan pequeño.
3. Lugar donde se vende pan.
4. Cesta donde se coloca el pan durante las comidas.
5. Cubrir con pan rallado.

Por supuesto, a partir de este crucigrama los chicos pueden dar otros ejemplos de la familia de “pan” que conozcan, e inferir los significados de algunos sufijos o prefijos, con la orientación del maestro: por ejemplo, el **sufijo -ero** sirve, entre otras cosas, para nombrar a las personas que se ocupan de algo (como en “carnicero”, “kiosquero”, “cuentero”, etc.), y el **prefijo em-** significa en muchos verbos derivados más o menos lo mismo que la preposición “en” (como en el caso de las palabras “embarcar”, “embolsar”, “embuchar”, etcétera).

Asimismo, los niños pueden detenerse a observar qué terminación utilizamos para señalar que algo es de tamaño pequeño o muy grande. En el que podemos plantear como un camino para “jugar” con las palabras, se les puede pedir que reescriban un texto como el siguiente agregando **-cito/a** o **-ito/a** en las palabras en que les parezca pertinente.

### El problema de Eulalia

Antes de realizar esta actividad, es recomendable leer primero varias veces la historia, para ayudarlos a buscar el lugar exacto donde deben ir; asimismo, es deseable que el maestro les sugiera no abusar del uso de los diminutivos, pues le quitan fuerza a lo que queremos decir, o hacen que el texto sea poco atractivo o redundante.

Eulalia siempre perdía sus lentes de aumento. Y ese era un gran problema porque, corta de vista como era, veía todo chiquito. Cuando iba a los corrales, se daba cuenta de que en vez de ovejas tenía ovejas. Ahora tenía que ordeñar vacas y recoger huevos de sus gallinas ponedoras. El jardín era un jardín con flores y el balcón donde se sentaba a tomar mate un balcón. Hasta el loro Pancracio que tenía fama de musculoso estaba hecho un loro esquelético. Esto de perder los lentes era un verdadero problema.

Además, si los niños no lo señalan por sí mismos, este puede ser el momento oportuno para que el docente trabaje con ellos la idea de que la terminación del **diminutivo** *-cito* (que se agrega a las palabras cuya última sílaba no contiene “s”) se escribe siempre con *c*. Otra estrategia posible es que entre todos enuncien la regla ortográfica y la consignen, junto con otras que se vayan trabajando a lo largo del año, con el título “Reglas para recordar”.

Ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el lenguaje significa además detenerse en los usos que habitualmente damos a las palabras. Por esa razón, es interesante plantear ejemplos para que los chicos piensen cómo funciona el diminutivo, como en los siguientes casos: ¿indica tamaño pequeño?...



*Voy al cine con mi abuelito.*

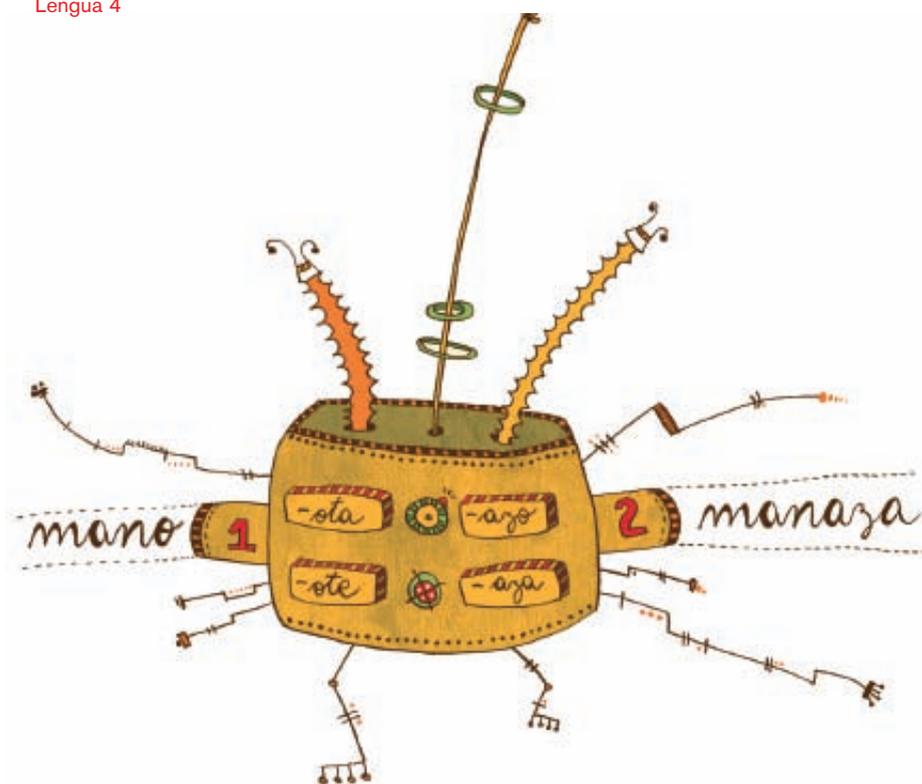


*Mi bulldog es un buen perrito.*

La idea es que los chicos y las chicas comparen distintos usos de los diminutivos y descubran que no solo sirven para indicar tamaño, sino que en otros casos aportan un matiz afectivo. Es este el uso que se registra en muchas regiones de nuestro país, cuando se agregan diminutivos a los nombres propios de personas mayores: “Gonzalito”, “Lorenita”, etcétera.

En otro momento, se puede proponer el trabajo sobre los **aumentativos**: *-ota*, *-ote*, *-azo*, *-aza*, que también suelen ser muy frecuentes en el uso cotidiano sobre todo como un recurso de humor.

Para esa tarea, podríamos imaginar, por ejemplo, una “máquina de aumentar” u otras formas que también inviten a un juego:



A partir de esta máquina, la idea es que el maestro vaya diciendo una serie de palabras, con el fin de que los chicos propongan un aumentativo para cada una, eligiendo con cuidado la opción –por ejemplo, corresponde decir “casota” pero no “casata”–. En otros casos, se puede tratar de pensar en las sutilezas de optar por una forma del aumentativo en lugar de otra –por ejemplo, un “perrazo” y un “perrote”–. Una vez más, el trabajo con estos sufijos puede conducir a que los niños reflexionen acerca de su escritura: *se escriben con z*, y también puede ayudarlos a elaborar la regla ortográfica que se infiere de los ejemplos.

Las palabras resultantes que surjan de la clase pueden utilizarse, por ejemplo, para escribir una descripción del *gigante Floripondio, que vive en una cuevota y quiere trasladarse al pueblo para no estar solo: ¿cómo hará?...* En el mismo sentido, se sugiere leer “Doña Clementina Queridita, la achicadora”, de Graciela Montes.

### Clases de palabras

En el *Cuaderno para el aula: Lengua 3* hemos compartido algunas ideas sobre cómo los chicos se inician en el descubrimiento de que las palabras se pueden clasificar y que para esto es necesario delimitar algunos criterios. En el Primer Ciclo y hasta bien avanzado el Segundo, estas clasificaciones se basan en criterios semánticos. Así, los niños distinguen clases de palabras que responden a las preguntas: “¿qué?” o “¿quién?” (sustantivos), “¿cómo es?” o “¿cómo está?” (adjetivos) y “¿qué hace?” (verbos).

A partir de 4º año/grado, podemos ir incorporando paulatinamente **algunas categorías morfológicas** que les permiten, por ejemplo, “afinar” su comprensión de las diferencias entre los verbos y los sustantivos o los adjetivos (estos últimos flexionan en **género**, los verbos no; los verbos flexionan en **tiempo**, los sustantivos no lo hacen, etc.). En concreto, se trata de preguntarse si la palabra “mesa” tiene pasado, presente y futuro como los verbos, o si “caminó” flexiona en género como sí lo hacen los sustantivos, con ejemplos como “María caminó” o “Joaquín caminó”.

### Propios y comunes

La distinción entre **sustantivos comunes y propios** es un contenido escolar muy habitual, pues de ella se deriva la regla de que los sustantivos propios se escriben con mayúscula en tanto que los comunes no. Sin embargo, una regla tan clara también puede plantear problemas. En efecto, dada la información de que disponen hasta el momento, los niños se ven confrontados a un razonamiento circular, pues deben partir de la definición: “los sustantivos propios son los que se escriben con mayúscula” para llegar a la regla “los sustantivos propios se escriben con mayúscula”.

Un modo quizás menos frecuente es formular alguna condición en la que los chicos sientan la “necesidad” de distinguir unos de otros, como, por ejemplo, la siguiente:

#### ¿Quién habla?

Para interpretar este texto los niños deben distinguir entre sustantivos comunes y propios, ya que no queda claro qué personaje habla en cada caso:

Tres gatos andaban hartos de cazar ratones. Estaban viejos y achacosos y les apetecía algo más.

Al gato le dolían las patas de tanto andar agrandando las entradas de las cuevas, por eso les dijo a los gatos:

—Ya va siendo hora de jubilarnos. Aún recuerdo las épocas en que éramos ágiles y nos colábamos por las ventanas de los galpones para cazar ratones. Pero ahora ya estamos cansados.

El gato le contestó:

—Es cierto, a mí me duele el lomo de tanto meterme entre los agujeros. Además, tengo ganas de comer algo más suculento que esos pequeños ratoncitos.

El gato agregó:

—Por mi parte, tengo una idea. Dicen que en la casa amarilla vive una viejita que ama a los gatos...

Como se sabe, los sustantivos comunes designan una clase, es decir, un conjunto de individuos que comparten rasgos comunes (todos los gatos tienen cuatro patas, son felinos, etc.), mientras que los sustantivos propios dan el nombre de un individuo sin “ponerlo en una clase mayor”. A partir de este texto, entonces, podemos conversar sobre “lo que suena raro” y sobre las maneras de hacerlo más legible. Una de ellas es ponerle nombre a cada personaje.

### ¿Quién es? o ¿qué es?

Compartimos otro texto que podría servirnos para introducir la cuestión de la distinción entre sustantivos comunes y propios:

---

Había una vez un pueblo en el que los nombres eran importantes para la gente. Algunos se sentían felices con ellos porque decían que estaban muy bien puestos. Por ejemplo, rosa opinaba que era tan hermosa como una rosa de su jardín y margarita que cuando ella se vestía de blanco parecía una margarita. Por su parte, león se sentía orgulloso cuando veía al imponente león en la jaula del zoológico. Todos tenían motivo para sentirse orgullosos.

---

Este texto permite discutir acerca de las diferencias entre Rosa/rosa o León/león, y a cuáles corresponde colocar las mayúsculas.

Estas propuestas y otras sobre el tema solo resultan provechosas cuando se dan en un espacio de interacción. En efecto, el diálogo resulta fundamental para enunciar hipótesis que debemos recuperar, para ayudar a los chicos a pensar, por ejemplo, que el sustantivo común “rosa” nombra a todas las flores que son rosas y que se parecen en algo (por la forma y disposición de sus pétalos, por el perfume, etc.), mientras que el sustantivo propio “Rosa” señala una persona en particular, pero que es diferente a otra que lleve el mismo nombre o incluso puede ser en nombre de un animal, un lugar o una marca.

### Género y número

Además de ir reconociendo ciertas clases de palabras y las dos subclases de sustantivos mencionados, los niños comienzan a ampliar sus nociones sobre los sustantivos cuando advierten que se producen cambios en su forma según el **género y el número**, es decir, las variaciones posibles de su **morfología flexiva**. Tal como se ha señalado para el tema de las clases de palabras en general, es conveniente partir de la multiplicidad antes de abordar cada categoría separadamente, como se propone a continuación.

### Agrupar palabras

A partir de un grupo de tarjetas en las que se encuentran escritos sustantivos comunes y propios, femeninos y masculinos, se les plantea a los chicos que agrupen las palabras que sean “parecidas”.



En esta actividad, habrá palabras que los niños podrán agrupar y otras que quizá queden “sueltas”. Es muy probable que la mayoría de los grupos elija poner en montones separados aquellas palabras que remiten a una misma entrada del diccionario (por ejemplo, “gato”, “gata”, “gatos” y “gatas”). También puede ser que otros elijan agrupar según las cantidades (es decir, el número) o los géneros, criterios que el docente puede intuir a partir de las expresiones de los chicos: “palabras que indican uno solo”, “palabras que indican varios”, “hay de varón y de mujer”. El docente puede sumar a esta conversación los términos “masculino” y “femenino”. Pero siempre es bueno recordar que la noción de género no tiene que ver con el sexo (excepto para los sustantivos de personas y de algunos animales), sino con la forma de las palabras. En efecto, se trata de categorías nominales y ello explica por qué se puede decir que “mesa” es femenino o que “sombbrero” es masculino sin apelar al carácter sexual, lo que por otra parte resultaría imposible.

Luego de haber deslindado el género de los sustantivos que sí flexionan (por ejemplo “gato”-“gata”), es importante preguntarse cómo sabemos cuál es el género de, por ejemplo, “sombbrero”, que no flexiona. Así se dará pie para orientar la reflexión sobre la presencia de otras palabras que aparecen junto al sustantivo y que ayudan a determinar el género en el caso de los sustantivos que no flexionan: sobre todo los **artículos** (que son más transparentes, excepto en los sustantivos que comienzan con “a” acentuada) y en alguna medida los adjetivos (no todos los adjetivos manifiestan género, por ejemplo: “feliz”, “inteligente”, “audaz”).

Presentamos a continuación una posible consigna para que los niños empiecen a reflexionar sobre la relación de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo que lo complementa (aunque, cabe señalar, sin usar el término **concordancia**).

### Corregir las frases

El dueño de una tienda le ha pedido al cadete que escriba unos carteles que exhiben las ofertas del día. Como el joven estaba muy apurado porque era su horario para retirarse, cometió algunos errores. ¿Cómo corregirían esas frases?



Es probable que la lectura de estas frases provoque algunas risas y que estimule la imaginación de los chicos. En este marco, el maestro puede animarlos a inventar los mundos posibles en que esos carteles pueden ser correctos (imaginemos niñas plateadas o chicos rayados), teniendo en cuenta al mismo tiempo aspectos morfológicos (por ejemplo, “elegantes” podría ser un adjetivo posible para “señora” pero no concuerda en número). Y también es posible proponerles que las reescriban, para que se ajusten a lo que en verdad se publicita en cada caso.

### Vamos por los verbos

Además de los sustantivos, otra clase de palabras que se propone abordar en 4° año/grado son los verbos. Para facilitar su reconocimiento, en 3er. año/grado los niños comienzan a identificar palabras que responden a la pregunta “¿qué hace?”, es decir, identifican la clase de palabras que sirve para indicar acciones. Sin embargo, es sabido que los verbos que indican estados (como “ser” o “estar”), procesos psicológicos (“pensar”, “imaginar”, etc.) o procesos físicos

(“crecer”, “engordar”, etc.) difícilmente puedan responder a la pregunta “¿qué hace?”, que es la pregunta por las acciones. Así pues, nuestro objetivo en 4º año/grado es continuar con los **verbos de acción** y sumar en forma paulatina otros **verbos cuyo contenido semántico no represente acciones**. El maestro puede introducir estos últimos a medida que vaya abordando con los niños la cuestión del tiempo (pasado, presente y futuro, es decir, sin las complejidades propias del paradigma verbal completo).

Sugerimos algunas actividades posibles para que los niños centren su atención en los verbos explorando tanto sus **categorías flexivas** como su semántica.

### ¿Qué verbo es?

La propuesta es que, en textos orales o escritos, los chicos infieran cuál o cuáles son los verbos que se mencionan y que se reemplazan por “sinatear”<sup>2</sup>. Esta propuesta es muy similar al tradicional juego del “Tipoteo”, presente en *Trengania*<sup>3</sup>. Incluimos dos ejemplos:

Recordar  
Hoy: sinateo guiso de lentejas.  
Mañana: sinatearé bifes con lechuga.  
Miércoles: no sinateo, comemos en casa de la abuela.  
No olvidarme de comprar choclos para sinatear guaschalocro.

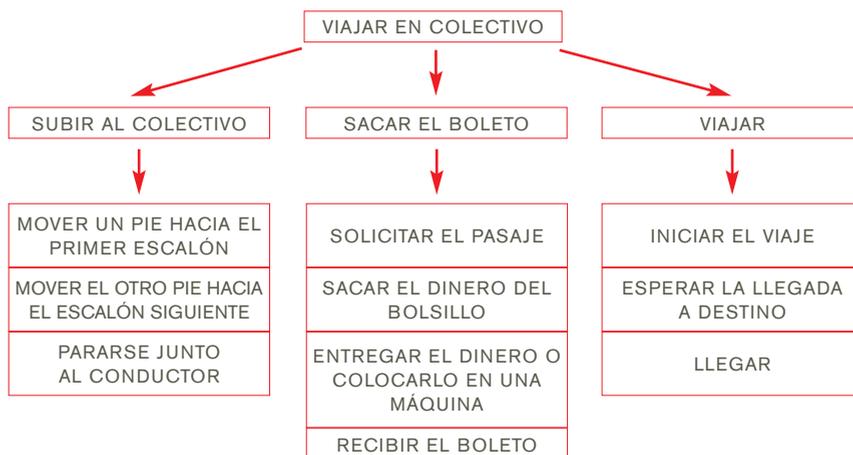


<sup>2</sup> Adaptación de Silvia Schujer (1992), *Palabras para jugar*, Buenos Aires, Sudamericana, pág. 74.

<sup>3</sup> Gaspar, M. y Mangone, L. (2001), *Trengania. Para los que recién empiezan. Cuadernillo para docentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pág. 46.

### Muchas acciones en una sola

Se trata de descomponer una acción en subacciones, por ejemplo, “dormir”, “hacer un gol”, “comer tallarines”, “cocinar una torta”, etc., es decir, hablar de una acción “pensándola en cámara lenta”. Esta actividad puede realizarse con el aporte de todos en la pizarra, o bien por grupos que primero piensan las subacciones y luego se las dicen a los compañeros para que adivinen de qué acción se trata. Por ejemplo:



Como ya hemos señalado, el **tiempo verbal** es una categoría morfológica que permite reconocer las palabras de esta clase. Pero, sobre todo, el tiempo es un tema fundamental para tratar con los chicos en situaciones de escritura de narraciones, pues en ellas los niños muchas veces “mezclan” el pasado y el presente... tal vez por lo vívido de las imágenes que se les presentan en el momento de escribir. Por otra parte, puede ser interesante que, al revisar los textos entre todos, el docente señale la necesidad de tener en cuenta un “punto de referencia temporal” cuando escriben. Sin embargo, es recomendable que el maestro no introduzca en esta etapa los términos técnicos para la designación de los distintos pasados.

### Pensar las oraciones

En el Primer Ciclo de EGB/Primaria, los niños aprenden a reconocer qué es una oración escrita (comienza con mayúscula y termina en un punto), e intuyen que expresa una idea con sentido completo. Además, desde pequeños, también intuyen que existe cierto orden para sus componentes y son capaces de reconocer cuándo se produce alguna anomalía. De ahí que una expresión como “juega perro

el” les cause gracia y provoque la reorganización de la frase al darse cuenta de que “no se dice así”. Estos saberes sobre la lengua materna forman parte de su intuición lingüística. Si bien los chicos pueden distinguir fácilmente y desde pequeños estas anomalías, lo cierto es que muchas veces transgreden las formas habituales. Esto sucede tanto en la expresión oral como en la escritura. ¿Por qué ocurre? Porque cuando hablamos, al mismo tiempo pensamos en lo que venimos diciendo o en lo que vamos a decir; y a veces queremos agregar más información, corregirnos, enfatizar ciertas cosas u ocultar otras. Lo mismo suele ocurrir en el “fragor de la escritura”. Por ese motivo, es necesario revisar estas cuestiones a la hora de escribir; de lo contrario, el texto resultante puede plantear problemas a los lectores. En este sentido, puede ser interesante que el maestro promueva situaciones en las que los chicos reconozcan intuitivamente que las oraciones tienen partes, y que estas partes por lo general se ordenan de cierta manera. Ahora bien, también debemos señalarles que el orden canónico, es decir, el orden sujeto, verbo, complemento del verbo, puede alterarse cuando se quiere enfatizar algo. Compartimos aquí algunas propuestas que buscan, precisamente, favorecer la exploración de los **constituyentes de las oraciones**:

### Armar las oraciones

La consigna es que los chicos combinen constituyentes, por ejemplo, a partir de tarjetas con frases y palabras como las que se ven abajo. La propuesta es que los chicos armen oraciones, las lean, prueben distintas formas de sustitución, analicen si son posibles o no, y lo fundamenten desde sus saberes. Al mismo tiempo, esta tarea les permite visualizar las divisiones internas o “partes”. Con algunas de las oraciones formadas, pueden escribir narraciones o descripciones, o incluso convertirlas en el inicio de una historia oral relatada entre todos.

LA MUÑECA	LLORA	DESCONSOLADAMENTE	SOBRE LA MESA
EL PAYASO	ESCUCHA	ESTRUENDOSAMENTE	EN LA PISTA DEL CIRCO
LA SIRENA	MIRA	CON DISIMULO	EN EL FONDO DEL MAR
EL OSO Y EL TIGRE	MUESTRA	CON ALEGRÍA	POR LAS TARDES
TEODORO Y TEÓFILO	RÍE	DULCES MELODÍAS	EN LA PLAZA
LAS PALOMAS	CANTAN	SUS OJOS AZULES	CUANDO SALE EL SOL
LAS PALOMAS	HACEN	GRACIOSAS PIRUETAS	PARA LOS NIÑOS
LAS PALOMAS	SALTAN	ÁGILMENTE	
EL MARCIANO	TIENEN	GRANDES ZAPATOS	

### ¡Qué disparate!

El docente puede dar el pie para escribir en el pizarrón oraciones disparatadas que se van completando a través de preguntas. Por ejemplo, puede proponer “*Una tímida zanahoria...*” y hacer preguntas del tipo: ¿qué hacía? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Por qué? Cualquier respuesta es válida y puede ser escrita, pero no debe perderse de vista que el objetivo es armar las oraciones más disparatadas posibles incluyendo varias partes.

### Entre la oración y el texto: el párrafo

Superior a la oración e inferior al texto, el **párrafo** constituye una unidad gráfica y significativa. Decimos que es una **unidad gráfica** porque por lo general se inicia con sangría y letra mayúscula y termina en un punto y aparte. Esta característica permite visualizarlo fácilmente en la página impresa. Asimismo, lo definimos como una **unidad significativa** porque desarrolla un tema, un subtema o un aspecto particular de la totalidad del texto.

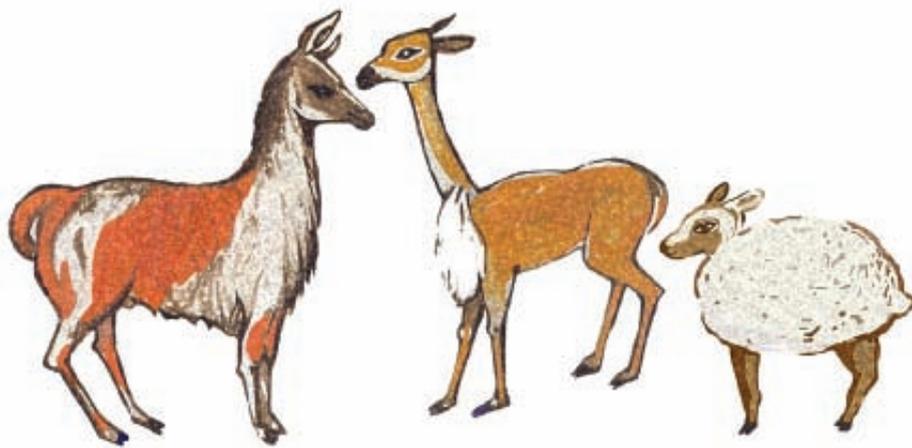
Desde el punto de vista gráfico, los chicos se percatan con cierta facilidad del comienzo y del final de cada párrafo. Sin embargo, les resulta más complejo darse cuenta de que cada uno de ellos desarrolla ciertas ideas o señala momentos en una narración, o bien que se trata de una decisión de estilo del escritor.

### Dividir en párrafos

Una estrategia posible para trabajar los párrafos desde la perspectiva del significado, y para que tengan en cuenta esto en la lectura y la escritura, es proponerles que dividan en párrafos un texto no ficcional que se ha entregado sin separación en párrafos, y hagan corresponder a cada uno subtítulos dados previamente. El maestro también puede sugerirles que propongan ellos mismos los subtítulos o que elaboren preguntas a las que responde cada uno. Estas actividades son muy frecuentes en las aulas y resultan oportunas en el trabajo con textos expositivos. En efecto, por un lado, permiten que los niños identifiquen los subtemas desarrollados en el párrafo y, por otro, los ayuda a tomar conciencia de la forma en que está organizada la información: comparativa, clasificatoria, temporal, etcétera.

**Formar párrafos**

Otra actividad posible para ayudarlos a entender cómo se organizan los párrafos es presentarles una serie de oraciones y animarlos a armar un párrafo a partir de los subtítulos que se les proponen. En este caso, primero tienen que elegir las oraciones que corresponden a cada subtítulo y luego determinar el orden en el que van a aparecer en el párrafo.



- Son animales que producen muy buena lana.
- La lana se corta, se lava y se peina.
- La lana se obtiene del pelo de animales como las ovejas, las vicuñas y las llamas.
- Finalmente, se estira y se trenza para fabricar hermosos tejidos.
- Los corderos son la cría de las ovejas de hasta un año.
- Para obtener la lana, primero se los esquila.

PÁRRAFO 1: ANIMALES QUE  
NOS DAN LA LANA



.....  
.....

PÁRRAFO 2: PASOS PARA FABRICAR  
LOS TEJIDOS



.....  
.....

Al término de esta tarea, el maestro puede proponerles que comparen las resoluciones, es decir, que analicen si han elegido las mismas oraciones para un determinado subtítulo y fundamenten por qué. Asimismo, puede invitarlos a conversar acerca del orden que han asignado a cada oración dentro de cada párrafo y por qué pensaron que era ese y no otro. El maestro también puede diseñar otras actividades a partir de, por ejemplo, una serie de oraciones que acepten más de una forma de ordenamiento, de modo tal que los niños puedan comprender que en general existen diversas posibilidades de organización.

### Ordenar párrafos

También es posible presentar los párrafos desordenados de un texto para que los acomoden en su lugar. En este caso, resultan particularmente enriquecedoras las interacciones que se suscitan cuando los chicos dan razones de sus decisiones: *¿Por qué pusieron un párrafo en este lugar y no en otro? ¿Qué los hizo darse cuenta de que este va primero?*

Como se dijo anteriormente, el límite de finalización del párrafo está marcado por el **punto y aparte**, el cual supone una pausa mayor durante la lectura. Es oportuno tenerlo en cuenta cuando les leemos en voz alta o lo hacen ellos, ya que estas interrupciones permiten al lector y al oyente recapitular la información y lanzarse a seguir leyendo, sobre todo en los textos expositivos.

Con respecto a los textos narrativos, el pasaje a otro párrafo puede correlacionar con una descripción minuciosa de un lugar o de un personaje, la aparición de un nuevo personaje, un cambio de espacio, un salto temporal hacia momentos posteriores o anteriores al tiempo del relato, una acción o hecho que permite el avance de la historia. Además, el punto y aparte es norma en el caso de diálogos. Así pues, para trabajar la noción de “párrafo” en el caso de los textos narrativos, el maestro puede pedirles a los niños que “lean lo que quiso hacer el escritor”. El sentido de esta propuesta es poner a consideración que la división en párrafos es intencional y, por lo tanto, es interesante pensar el efecto que se ha buscado.

### Pensar con los textos, pensar los textos

Los chicos llegan al aula con un bagaje de experiencias que los ha nutrido en la escucha, en la lectura y en la escritura de una gran variedad de textos ficcionales y no ficcionales. Han ido aprendiendo a distinguir algunas clases de textos (o géneros discursivos), y esto se evidencia cuando se refieren a ellos por medio del nombre del género (“Esto es una carta”, “Esto es un cuento”) y también porque antes de comenzar a leer son capaces de desplegar ciertas expectativas acerca del texto a partir de la información de sus paratextos y de sus primeras oraciones, por ejemplo.

A partir de 4° año/grado, se comienzan a sistematizar estos saberes sobre los textos; ahora los niños centrarán su atención en estos últimos para descubrir ciertas características particulares en función de los usos y sentidos que despliegan. Por ejemplo, se propone indagar acerca del hecho de que en los textos narrativos **los verbos aparecen en pasado**, porque se refieren a hechos que, se supone, han ocurrido antes del acto de contar; también resulta interesante detenerse en los **segmentos descriptivos** para reflexionar acerca de sus distintas funciones (para presentar el marco de la narración en el inicio del relato, caracterizar a un personaje, acrecentar el suspenso, etcétera).

En este apartado, trataremos exclusivamente el tema de los **segmentos dialógicos** presentes en las narraciones, y brindaremos algunas alternativas de trabajo para abordar el tema.

### Los personajes tienen voz

En sus producciones escritas, los niños incorporan diálogos porque saben que es posible “hacer hablar” a los personajes, aun cuando todavía no tengan en cuenta las marcas gráficas que señalan esa inserción. Esto lo saben porque han leído numerosos relatos durante el Primer Ciclo, y también han escuchado historias –leídas o contadas– en las que los matices de la voz o incluso los gestos del narrador indicaban la presencia del habla de los personajes.

La idea es que ahora se vuelva objeto de reflexión la presencia de esas “otras voces” diferentes a las del narrador, para reflexionar sobre los motivos por los que se introducen en el relato, y también para incluir en sus escritos las marcas gráficas que indican ese ingreso.

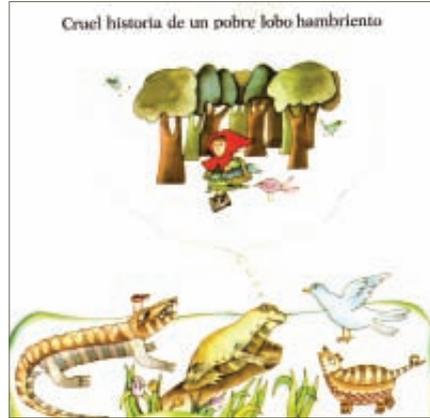
Para esta tarea, la selección de textos narrativos interesantes, en los que sea rica la presencia del diálogo y variadas las voces que intervienen, nos exige siempre un intenso trabajo de búsqueda. Podemos proponer a los chicos la lectura en voz alta para compartir el cuento con los compañeros; probablemente, esto les demande la lectura y relectura del texto, la identificación de quiénes hablan y de sus respectivos parlamentos. Puede ser una actividad compartida en la que los docentes leemos las partes del narrador y los niños lo que corresponde a cada personaje. Invitar a los chicos a jugar con las posibilidades de la voz para recrear a los personajes, de modo que resulten identificables para los que escuchan, es también una invitación a nosotros mismos.

Cuentos como “El zorro vegetariano”, en *Cuentos del zorro*, “Piojo Chamamecero”, en *Cinco más cinco*, o “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán, resultan atractivos tanto por su temática como por las interacciones en las que intervienen numerosos animales del monte.

### ¿Para qué sirven los diálogos?

Por ejemplo, en el último texto citado, el sapo cuenta a su auditorio, formado por el piojo, la corzuela, la paloma, el quirquincho, el yagareté y muchos otros, el cuento de Caperucita Roja en clave de solfa, referido desde la mirada de los animales. Al finalizar la lectura, podría ser interesante conversar con los niños acerca de si la narración es posible sin los parlamentos y cómo sería sin

ellos, para escuchar sus opiniones y analizar juntos para qué sirven los diálogos: “para conocer cómo hablan los personajes”, “para saber qué piensan”, “para hacer el cuento más entretenido”... o más llanamente “para contar algo”. Esto significa dar pistas para “leer como escritores”, en el sentido de imaginar los motivos por los que se decide por tal o cual forma de narrar.



### Cruel historia de un pobre lobo hambriento

—¿Y cuentos, don sapo? ¿A los pichones de la gente les gustan los cuentos? —preguntó el piojo—.

—Muchísimo.

—¿Usted no aprendió ninguno?

—Uf, un montón.

—¡Don sapo, cuéntenos alguno! —pidió entusiasmada la corzuela—.

—Les voy a contar uno que pasa en un bosque. Resulta que había una niñita que se llamaba Caperucita Roja y que iba por medio del bosque a visitar a su abuelita. Iba con una canasta llena de riquísimas empanadas que le había dado su mamá...

—¿Y su mamá la había mandado por el medio del bosque? —preguntó preocupada la paloma—.

—Sí, y como Caperucita era muy obediente...

—Más que obediente parece otra cosa —dijo el quirquincho—.

—Bueno, la cuestión es que iba con la canasta llena de riquísimas empanadas...

—Uy, se me hace agua la boca —dijo el yagareté—.

—¿Usted también piensa en esas empanadas? —preguntó el monito—.

—No, no —se relamió el yagareté— pienso en esa niñita, tan tiernita...

Gustavo Roldán, en: Sapo en Buenos Aires, Buenos Aires, Colihue, 1992 (fragmento).

### ¿Quién habla?

Otro texto divertido que los chicos pueden disfrutar y en el que los personajes dejan oír sus voces es el cuento “Otra del fabuloso Mago Kedramán”, de Ricardo Mariño. Allí interactúan junto al narrador los monos, el Tragasables, la Mujer más Gorda del Mundo, los payasos, el Lanzallamas, Adalberto el Increíble Perro que Escribe y muchos otros, quienes forman parte del clan del circo de los Hermanos Tortorella y piden al Mago Kedramán que realice un truco para que aparezca comida.

Puesto que los niños van identificando a los personajes que hablan, en una parte del texto se puede suscitar la discusión: *¿Quién pide cada alimento? ¿Kedramán o los personajes?*

–*Cuando yo toque la mesa con la varita y diga las palabras mágicas, van a aparecer sobre la mesa... –empezó a decir Kedramán–.*

–*iBananas!*

–*iSables!*

–*iMasas dietéticas!*

–*iNafta!*

–*iHuesos!*

*Ricardo Mariño, “Otra del fabuloso Mago Kedramán”, en: Cuentos del circo, Buenos Aires, Colihue, 1994 (fragmento).*

En el intercambio, los chicos dan fundamentos para sostener sus ideas y analizar cuál de las dos posibilidades enriquece más el relato, e incluso cuál sería el personaje que “habla” en cada caso.

Además es posible proponerles dar voz a algunos personajes que no hablan en el texto, es decir, realizar una tarea de escritura. Por parejas o en grupos pequeños, los alumnos pueden decidir qué personajes van a tomar la palabra y escribir los diálogos, que luego pueden leer y comentar entre todos. En esta situación es importante orientarlos para que adviertan la presencia de los **dos puntos** y la **raya de diálogo** cada vez que habla un personaje.

Otra alternativa para la escritura es que se lean cuentos en los que predomine la presencia del narrador y los diálogos sean escasos, para darles a los niños la oportunidad de ampliar esas narraciones con la escritura de segmentos dialógicos.

Con la ayuda del docente, los niños pueden tratar de determinar cuáles son las zonas del relato en las que podrían insertarse diálogos y quiénes toman la palabra. En esta actividad, además de construir el diálogo con las pautas formales que lo caracterizan, pueden aprender a ajustarse a las restricciones propias del relato, es decir, tener en cuenta lo que se dice antes y después.

## Ortografía

En el aula la reflexión ortográfica surge ocasionalmente en situaciones de escritura o de revisión de textos en las que los chicos preguntan “con qué va” una determinada palabra. Estos cuestionamientos son muy valiosos porque indican que se plantean la duda ortográfica y que hay una actitud positiva de su parte para indagar y aprender las convenciones de la escritura y mejorar sus producciones. En otras oportunidades más sistemáticas, el maestro planifica actividades para el tratamiento de un contenido específico que los lleve a observar, a comparar, a ejemplificar, a resolver situaciones, a deducir ciertas reglas y a actualizarlas en el uso. Estos descubrimientos y sus correspondientes reglas son llevados al fichero ortográfico del aula (una caja con tarjetas, por ejemplo), a afiches en los frisos o a las fichas personales de los chicos; se van ampliando con nuevas palabras que surgen en el trabajo cotidiano y se retoman para recordarlas cuando es necesario.



### Algunas terminaciones especiales

Podemos focalizar la atención de los niños, por ejemplo, en algunas particularidades de las **palabras terminadas en “z” cuando pasan al plural**, solicitándoles que busquen en el texto los plurales de las palabras subrayadas:

Nipo era un pez plateado que vivía en una pecera de cristal y le tenía miedo a la luz del sol. Cuando los primeros rayitos entraban por la ventana se escondía entre unas algas y se ponía un antifaz. Eso hasta que un día el erizo le dijo que esas luces eran buenas para los peces y que no era necesario ponerse antifaces, ni ocultarse porque esos rayitos eran muy sanos para alguien tan joven y buen mozo como él. Desde ese día Nipo hace planchitas y nada panza arriba al sol.



Aquí podemos conversar sobre lo que las palabras tienen en común cuando están en singular y qué cambios se producen cuando las pasamos al plural. Se pueden escribir en el pizarrón para que los niños visualicen el cambio: “luz”/“luces”, piensen otros ejemplos y entre todos elaboren la regla ortográfica que pueden copiar en los cuadernos o en el archivo ortográfico del aula. Pongamos un ejemplo.

Si en Ciencias Naturales trabajan la denominación de los animales según su alimentación, vale la pena detenerse en los **sufijos** *-ívoro/-ívora* (que come):

*Las vacas, las ovejas y las cabras se alimentan de plantas. Son.....*

*Los leones, los tigres y los pumas se alimentan de otros animales. Son.....*

Una vez que han escrito las palabras “herbívoros” y “carnívoros”, el docente puede ayudarlos a enunciar la regla y solicitarles otros ejemplos.

Otra alternativa es que el maestro coloque la terminación *-ívoro o -ívora* en el pizarrón y les pregunte cómo se llaman los que comen granos, peces, insectos, frutas, huevos, o los que se alimentan tanto de carne como de vegetales, para que con su ayuda los chicos piensen, discutan y hagan propuestas.

También pueden jugar a inventar con el uso del sufijo cómo se llamará, por ejemplo, un robot que come tuercas, una ratona que come queso, un fanático del cine que come pochoclos, un fanático de los tallarines, un adolescente que se alimenta casi exclusivamente con papas fritas, etcétera.

### ¿Agudas, graves o esdrújulas?

–*Juancito, ¿por qué ponés acento en la palabra calor?*

–*Señorita, ayer dijeron en la tele que el calor se acentuaba.*

*Gustavo Roldán, La venganza de la hormiga, Buenos Aires, Colihue, 1993 (fragmento).*

Separar las palabras en sílabas, distinguir la **sílaba tónica**, identificar su ubicación (última, penúltima, antepenúltima) en las palabras, relacionar esa posición con su clasificación en **agudas, graves o esdrújulas**, descubrir que todas ellas están acentuadas pero solo algunas llevan **tilde**, y cuáles son los casos en los que colocamos estas marcas: todos estos son saberes que los niños adquieren progresivamente y que se condicionan entre sí, pues cada uno depende del anterior. De ahí que resulte esencial asegurar la adquisición de unos saberes que van a servir de base para acceder a otros.

Si en 3<sup>er</sup> año/grado los alumnos han aprendido a separar palabras en sílabas y a reconocer la sílaba tónica, en 4<sup>o</sup> año/grado estos saberes serán el punto de partida para abordar las reglas generales de acentuación. En caso contrario, no es conveniente avanzar sobre esas reglas, sino que debemos destinar un tiempo extenso a estos aspectos, especialmente al reconocimiento de la sílaba tónica. A continuación, se presentan algunas actividades que permiten repasar estas cuestiones y avanzar sobre las reglas:

#### Recortar y volver a armar

Los chicos se dividen en grupos para recortar en **sílabas** palabras dadas o seleccionadas por ellos en diarios y revistas. Al terminar esta tarea, deben mezclarlas y entregarlas a otro grupo para que forme nuevamente las palabras.

#### Rompecabezas

Para que analicen la imposibilidad de separar en sílabas los **diptongos**, se pueden repartir tarjetas con palabras separadas en sílabas que los contengan. La propuesta es que los niños reúnan estas piezas para formar las palabras, observar cómo aparecen las vocales y hacer listas de cuáles son las que no pueden separar: “peine”, “rueda”, “baile”, etcétera.

### ¿Qué dice?

Pueden trabajar con coplitas en jergonza, y tratar de descubrir qué dicen; para ello, deberán identificar previamente las sílabas de las palabras que contienen **diptongos** (como en el primer texto). También se les puede proponer el trabajo inverso: separar las palabras de la segunda copla en sílabas, y solicitarles que ellos mismos intenten armar esta u otras en jergonza.

Upu napa rapa napa  
vapa alpa baipa lepe  
ypi dapa vuelpe tapas  
enpe elpe aipa repe.

Ratón Pepe  
muy valiente  
lleva a cuestras  
un gran diente.

### Reconocer la sílaba tónica

Para identificar auditivamente el lugar de las sílabas acentuadas, son tradicionales las actividades como el palmoteo para acompañar la intensidad con la que se pronuncia una sílaba (en trabalenguas, adivinanzas, rondas), el armado de rimas a partir de una palabra, el coloreo de la sílaba tónica o el señalamiento con círculos y la formación de nuevas palabras a partir de ellas.

Una de las dificultades que a menudo se presentan cuando los chicos tienen que clasificar las palabras por su acentuación es la de **identificar la ubicación espacial de la sílaba tónica** en las palabras escritas, pues por lo general les resulta más fácil hacerlo oralmente. A continuación proponemos una secuencia que puede facilitar ese reconocimiento.

### Para distribuir y clasificar

La propuesta es que los niños trabajen en un cuadro como el que sigue, escrito en el pizarrón. Sobre este cuadro, el maestro escribe un hiperónimo (por ejemplo, “medios de transporte”) y los chicos proponen palabras relacionadas con él. Deben pensar cómo van a distribuir cada sílaba en el espacio correspondiente, e identificar la sílaba tónica y su ubicación antes de clasificarla por su acentuación:

		antepenúltima	penúltima	última	
avión			a	vió <i>n</i>	aguda
colectivo	co	lec	ti	vo	grave
ómnibus		óm	ni	bus	esdrújula

Con respecto al **uso de la tilde**, es muy importante que los niños comiencen a relacionar su presencia o ausencia con los **cambios de significado** que se producen en las palabras. Estos casos les permiten apreciar que el uso de la tilde no siempre es una convención arbitraria, sino que tiene relación directa con lo que podemos comprender. A continuación, presentamos una serie de propuestas relacionadas con el tema:

### Con oído atento

La propuesta es que los niños lean las palabras repetidas en el texto y coloquen la tilde cuando corresponda:

Domino a la perfección la cocina y los juegos de mesa. Por eso mate esa mosca sin piedad con mi revolver porque se asentó en mi mate. Tampoco nadie me puede revolver el guiso, ni tocarme las piezas del domino. Soy muy personal en mis cosas. Eso dicen los enfermeros de este hospital.

**Algo en común**

La tarea consiste en completar el cuadro a partir de las referencias y pensar entre todos qué tienen las palabras de común y de diferente:

- 1- Toma líquido
- 2- Se usa para hacer puré
- 3- Líquido de las frutas
- 4- Lugar de la casa

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

J	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

- 1- Recién nacido
- 2- Padre
- 3- Usó juguetes
- 4- Se aseó

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

J	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

A lo largo de las páginas de este Eje, hemos intentado mostrar diferentes vías de abordaje para la reflexión sobre distintas unidades de la lengua y de los textos. En todas ellas, el horizonte de expectativas es que los chicos desarrollen una mirada sobre el lenguaje que les permita convertirlo en objeto de indagación compartida, de modo que integren esas reflexiones a sus prácticas de oralidad, lectura y escritura. En este sentido, sería importante revisar la idea de que en estos temas hay una respuesta única, pues dicha creencia lleva a la ejercitación mimética y mecánica a partir de definiciones dadas o de mecanismos rígidos de análisis. Se trata, por el contrario, de considerar una forma de trabajo que permita que los chicos discutan, confronten ideas, busquen sus propios ejemplos e intenten definiciones.

Ya a fines del siglo XIX el gramático chileno Andrés Bello, criticando las formas de hacer gramática en su época decía: "La gramática está bajo el yugo de la venerable rutina". Más de un siglo después, nuestra tarea consiste en seguir intentando vías alternativas para que su aprendizaje tenga un sentido diferente.