



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización

Trabajo Final Integrador de Especialización

El texto teatral:

***Una experiencia de libro parlante en
biblioteca con 4to.año EP***

JORGE CORÉ, Marta Lucía

FEBRERO 2016

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO TEÓRICO.....	3
PREGUNTAS PARA ABORDAR EL TEMA.....	7
OBJETIVOS.....	8
DISEÑO DE LA SECUENCIA.....	8
DESARROLLO DE LA SECUENCIA EN EL AULA.....	10
<u>ETAPA 1: Aproximación al género textual.....</u>	10
<u>ETAPA 2: Reflexión sobre aspectos lingüísticos y discursivos del texto teatral y sus propiedades constitutivas.....</u>	16
<u>ETAPA 3: Caracterización de una Biblioteca parlante y de un libro parlante.....</u>	30
CONCLUSIONES.....	32
<u>CONSIDERACIONES FINALES.....</u>	33
BIBLIOGRAFÍA.....	34

"El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro.

¡Verdaderamente da de leer!"

(Daniel Pennac)¹

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los currículos de Prácticas del Lenguaje² han otorgado gran importancia al seguimiento de un género. No obstante, en diversas trayectorias escolares no es frecuente la lectura de textos dramáticos, quizás precisamente por la dificultad que supone³. En la práctica tradicional en las aulas se ha preferido el análisis gramatical y textual del texto dramático a la lectura con un propósito comunicativo y un propósito didáctico⁴. Sin embargo, es posible proponer situaciones didácticas en las que los alumnos los lean con propósitos semejantes a los de los lectores fuera de la escuela.

En este caso el propósito- consensuado con los niños- fue producir un Libro Parlante destinado a niños ciegos y a aquellos niños que no pueden acceder a la lectura por sí mismos de primero y segundo ciclo con obras de teatro infantil de varios autores. Esta práctica innovadora pretende aunar una nueva escena de lectura mediante un

¹ Pennac, Daniel (Primera edición en francés: 1992. Edición citada en castellano: 1993) *Como una novela*. Norma. Santafé de Bogotá. Pág. 91.

² En cuanto al seguimiento de un género, el Documento N° 4 para E.G.B de la Dirección de Curriculum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1997) menciona: "En relación a los géneros textuales, pueden hacerse algunos señalamientos (...) referidos a la lectura a partir de cuarto grado se vuelve sobre géneros ya trabajados con la intención de que los alumnos amplíen sus conocimientos acerca de ellos (...) en algunos casos, el desafío está vinculado con la introducción de géneros que no se han trabajado sistemáticamente en los primeros grados" (p 15) y agrega "a partir de cuarto grado, resulta fundamental abordar- si no se ha comenzado antes- en forma sistemática y progresiva este género literario" refiriéndose, en este caso, a la novela (página 23). En la Provincia de Buenos Aires, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de 1° Ciclo (2008) prescribe: "Seguir la lectura también supone aprender a hacerlo de maneras diferentes, dependiendo de qué se está leyendo. Al seguir la lectura de una novela a lo largo de varias sesiones, es necesario aprender a esperar cuando se interrumpe la lectura para retomarla posteriormente, recordar la historia ya escuchada para poder continuar o volver atrás y releer para recuperar partes de la historia. Al seguir la lectura de poesías, se requiere interpretar las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos, dejarse llevar por el ritmo, por la musicalidad, permitirse interpretar más libremente las imágenes, las metáforas, los juegos de palabras, más que estar pendiente de querer entender" (página 104). Por su parte, el Diseño curricular para la Educación Primaria de 2° Ciclo (2008) de la jurisdicción citada advierte "es de 4to a 6to año cuando profundizan la relación que puede haberse producido previamente -tanto en el contexto familiar como en experiencias dentro de la escuela misma- y se da la oportunidad de conocer intensiva y extensivamente obras, autores, géneros" (página 97) y más adelante afirma "Entre muchas situaciones de lectura con otros que pueden proponerse de 4° a 6° grado y que permiten a los chicos profundizar sus encuentros con las obras literarias se consideran: El club de lectores de cuentos, el círculo de lectores de novelas de aventuras (o de amor, terror, etc.), los encuentros de lectores de poesía (seguimiento de un género o subgénero), simplemente compartiendo la lectura o generando producciones a partir del trabajo realizado: grabaciones de poemas o cuentos seleccionados en CD o casetes para niños / as más pequeños, antologías, etcétera (página 100).

³ Ana Siro (2009) afirma con respecto a los materiales de lectura: "actualmente, el contacto de niños como de docentes con el teatro es escaso" y enfatiza que "por ser ésa una de las razones por las cuales los textos teatrales no sean elegidos para formar parte de las bibliotecas de aula debería ser fundamental incluirlos" (página 29).

⁴ El Documento N° 4 para E.G.B de la Dirección de Curriculum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires enfatiza la "tensión entre la decisión de darle a la literatura el lugar que tiene por su valor intrínseco y la de usarla como pretexto para enseñar gramática o para dejar "enseñanzas" (1997 :22). Bronckart (2007: 136), al respecto, afirma "sobre esta base de una enseñanza gramatical-analítica, los alumnos deben desarrollar luego un dominio textual, de producción y de comprensión-interpretación. Esta propuesta postula pues que los conocimientos relativos al sistema de la lengua, tal como se construyen en el marco de la enseñanza gramatical, pueden ser eficazmente explotados en el marco de las actividades de producción y de interpretación de textos. Ahora bien, la observación de las prácticas tradicionales de enseñanza de los textos y de la literatura demuestra que son otros conceptos, surgidos de la tradición retórica, los que se emplean con este fin. En general, la utilidad de los conocimientos gramaticales tradicionales para el desarrollo del dominio textual no pudo ser demostrada hasta ahora".

programa de grabación en la computadora con un “apoyo” para el acceso a la literatura infantil por personas ciegas.

En este informe se analiza el trabajo realizado organizado en tres etapas: ETAPA 1: Aproximación al género textual; ETAPA 2: Reflexión sobre aspectos lingüísticos y discursivos del texto teatral y sus propiedades constitutivas (paratexto, trama conversacional, uso de signos de puntuación, diseño tipográfico, acotaciones, diversos indicios gramaticales y léxicos); ETAPA 3: Caracterización de una Biblioteca parlante y de un libro parlante (producción de uno). Se reflexiona también sobre las condiciones didácticas que favorecen dicho trabajo; se describen y analizan los datos relevados en las actividades observadas y se justifica la necesidad de incluir en clase la lectura en voz alta de textos teatrales.

MARCO TEÓRICO

La lectura y la escritura pueden explicarse desde diversas disciplinas y, a su vez, desde diversos enfoques. Con respecto a la lectura toda propuesta de su enseñanza se respalda tanto en investigación didáctica específica como en estudios de las ciencias del lenguaje y de la psicología. Los estudios psicolingüísticos, lingüísticos y didácticos proveen, por consiguiente, un marco indispensable de referencia para nuestra investigación. En nuestro caso, nos posicionaremos desde perspectivas constructivistas para explicar los procesos de lectura y de escritura que realizan los sujetos.

Estudios iniciales de dichos campos han revelado que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados por el cual el sujeto lector ejecuta diversas operaciones mentales sobre los textos llevado por el propósito que persigue (Goodman, 1996).

Por su parte, Emilia Ferreiro explica el acto de lectura: “el que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un “Otro” que puede desdoblarse en muchos “Otros” (...) La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quiénes son los actores, los metteurs en scene y los autores (...). Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelve a re-

presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas (...) *Las mismas palabras, una y otra vez*. Gran parte del misterio reside en esa posibilidad de repetición, de reiteración, de representación” (2004: 6).

Desde el punto de vista didáctico, leer es comprender el lenguaje escrito en el marco de propósitos conocidos, leer escritos reales con la intención de lograr aprendizajes significativos. Leer es utilizar estrategias lectoras para poder interactuar con diversidad de textos en variedad de oportunidades. El acceso a la alfabetización o la formación de lectores están profundamente relacionados con las oportunidades que los niños/as hayan tenido de interactuar con los textos.

Sin embargo - tomando una afirmación de Teresa Colomer (2001:13)- “todo el mundo parece admitir que dedicar tiempo a leer en el aula o en la biblioteca, compartir las lecturas y leer o narrar en voz alta son ‘cosas que están bien’; pero las escuelas que llevan a cabo esas prácticas no son mayoría, especialmente en los últimos cursos”. También se puso en evidencia la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela, desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social, y el uso casi excluyente del texto escolar (Lerner, 1996:6-7).

La escuela debe propender a la educación literaria, ya que “se pueden enseñar” conocimientos, pero solo se pueden “formar” o “educar” lectores (Colomer 2001:15). En este sentido, además, con la elección de un género literario se tiende, como lo expresa Bronckart (1997) a proporcionar un patrimonio de los debates humanos sobre la interpretación del mundo; la literatura conduce a la constitución de la persona, indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. La literatura, como género secundario, es el discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística en el mundo ordinario (géneros primarios) en otras propias de la comunicación literaria. El distanciamiento entre el lector y los contextos de interacción en la realidad no sólo arroja nueva luz en su reinterpretación del mundo sino que le ofrece instrumentos para comprender la actividad humana a través de la palabra.

Este Trabajo de Campo pretende comunicar una experiencia de lectura de textos dramáticos. Es necesario advertir cierto riesgo en esta propuesta de lectura en voz alta de textos dramáticos. Desde la didáctica de las prácticas del lenguaje, Delia Lerner (1995,

2001) plantea que si la escuela se centra en la lectura en voz alta, los alumnos le temen y pueden llegar a aborrecerla. No obstante, aclara la autora, diversos estudios han mostrado que las situaciones que más contribuyen a su desarrollo son las que forman parte de un proyecto⁵, además “una situación de lectura como el teatro leído permite trabajar tanto sobre la comprensión del significado como sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican sus diferentes interpretaciones del texto)” (Lerner 2001:61).

Ya no se trata de la lectura en voz alta para aprender a leer o para controlar y evaluar la lectura por parte de los niños⁶ sino que aprender a leer en voz alta es otra actividad de lectura utilizada socialmente (como dictar una receta, compartir un poema, un programa de teatro o una carta, comentar un menú, cuando se dispone de un solo texto de consulta, en lecturas sagradas). La idea es rescatar la lectura de su escolarización habitual, evitar la “desnaturalización” (Lerner; 1996, 2001) -que implica el riesgo de alejar a los niños de ella en lugar de acercarlos- y generar un encuentro con la voz y la palabra que se expanda hacia otros ámbitos, una alternativa superadora que habilite la construcción de sentido. Cuando se plantean en la escuela este tipo de proyectos, los niños llevan el texto a sus casas para practicarlo y conocerlo bien antes de leerlo a todos sus compañeros, discutir los logros y plasmar sus voces para compartirlas con otros. Ésta no es una rutina áulica más sino una oportunidad para enfrentar un desafío y disfrutar del juego que implica el teatro, asumiendo su responsabilidad como lectores⁷.

Esta forma de concebir la lectura, y en particular, la lectura en voz alta plantea un nuevo reto ¿cómo diseñar un proyecto didáctico que favorezca la lectura en voz alta pero

⁵ “Los proyectos se desarrollan por medio de una secuencia de situaciones que promueven propuestas de interpretación y producción. Pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre–, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o el medioambiente, publicar en un periódico escolar, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008:95)

⁶ Cucuzza (2000) recuerda que se ritualizó desde sus comienzos la escena de lectura escolar. El docente desde el frente de la clase realizaba la lectura “modelo”, a la que seguía la lectura “coral”, y después la lectura individual mientras el grupo realizaba el seguimiento con lectura silenciosa. Desde la consigna “pase al frente” de la clase, a leer de pie al lado del pupitre personal, hasta consignas posturales más severas como “talones juntos puntas separadas” la práctica de la lectura en alta voz aparecía (y aparece en ciertos casos aún) en las manifestaciones externas de la actividad intelectual y en lo corporal cristalizada en las prácticas escolares cotidianas de aula.

⁷ Una situación de lectura como el teatro leído permite trabajar tanto sobre la comprensión del significado como sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican sus diferentes interpretaciones del texto)” (Lerner 2001:61).

al mismo tiempo tenga sentido social? La experiencia que aquí comunicamos articula ambas ideas en la producción de un CD con la grabación de las obras de teatro seleccionadas por los niños de 4to año. Pequeños de 9 años como protagonistas de esta experiencia que se enfrentan a la lectura con una gran dificultad ya que -señala Halliday, citado por Olson- “los sistemas de escritura [no] capta[n] los rasgos prosódicos del habla, como la entonación en una pregunta, y los rasgos paralingüísticos, como el volumen y la calidad de la voz, (por ejemplo, el tono irónico)” (1994:116).

Efectivamente, muchos sistemas de escritura no representan los rasgos prosódicos y paralingüísticos directamente sino mediante comentarios metalingüísticos y signos de puntuación. Los enunciados orales tienden a indicar lo que se dice y, al propio tiempo, cómo debe ser interpretado mientras que los enunciados escritos tienden a especificar sólo lo primero, no la forma en que el escritor pretendía que debía ser tomada su expresión: corresponde al actor decidir cómo “interpretar” las líneas para la audiencia (Olson, 1997,1998)⁸. De allí la complejidad para el niño de la interpretación del texto cuando debe distinguir lo dicho de lo significado, más aún en el texto dramático.

Desde una perspectiva constructivista se promueven situaciones de enseñanza que plantean problemas ante los cuales es necesario buscar alternativas de solución y resulte posible así reelaborar los contenidos escolares. La posibilidad de gestionar el proyecto desde la Biblioteca escolar⁹ renueva en los niños y niñas la valiosa rutina – paralela a la realizada en el aula- de consultar autores, seleccionar textos, recomendar lecturas, y propone “una biblioteca escolar que se sepa parte integrante de la escuela y cuyo aporte sea el de convertirse en espacio para mirar de otra manera el conocimiento y la información y para resignificar la lectura y la escritura, tanto para los docentes como para los alumnos” (Castrillón, 2009: 10).

Diversos investigadores atribuyen gran relevancia a la lectura en el ámbito de la escuela y a la mediación comprometida del bibliotecario escolar. Manresa Potrony (2009: 41) afirma que “el aumento de la lectura por medio de la oferta escolar (...) permitiría también compensar la diferencia inicial entre la percepción de la lectura que tienen los

⁸ Emilia Ferreiro aclara en este aspecto la problemática de la entonación que no se transcribe ni representa sino con signos de interrogación o exclamación, y deja librado al lector identificar desde dónde corresponde aplicar la entonación interrogativa o admirativa (Ferreiro 1999).

⁹ Ver en ANEXO 1: Proyecto de Taller de Teatro.

chicos y chicas de contextos familiares poco letrados y los jóvenes provenientes de familias más lectoras”. Asimismo, coincidimos con Petit (1999: 159) en que “el gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador de los intercambios, de las palabras “verdaderas” es esencial”. Enfatiza Ferreiro “hace décadas que somos muchos los que venimos insistiendo en la ventaja de la diversidad de textos desde el inicio, y en ese sentido las bibliotecas y los bibliotecarios son una ayuda indispensable”. La Biblioteca constituye un entorno alfabetizador donde se leen textos con las mismas finalidades y características que tienen dichas acciones en los contextos letrados, o sea, en los que tanto leer como escribir forman parte de la vida cotidiana (Lerner, 2001). Acordamos con Patte (1984) en que la biblioteca no es solamente un lugar donde se pueden retirar libros, sino también un lugar donde se puedan desarrollar ideas.

La mediación del adulto lector permite afrontar nuevos encuentros personales con los textos: la escuela asume el compromiso de acercar el niño y el libro por caminos variados y con un modelo lector. Estas situaciones de encuentro entre los niños, el mediador de lectura y los libros están sostenidas en el tiempo, con la continuidad necesaria para que los alumnos y alumnas en aproximaciones sucesivas transformen de manera progresiva sus conocimientos compartidos sobre los textos teatrales, y no solamente reflexionen sobre sus propiedades (la reflexión puede pasar desapercibida sin alguien que la observe y la conduzca, es decir, sin intervención del docente) sino que cada vez avancen más en la *interpretación* de la lectura en voz alta.

PREGUNTAS PARA ABORDAR EL TEMA

El estudio se concentró en las siguientes preguntas:

- ¿Qué desafíos le provocan las complejidades de la lengua escrita al lector en voz alta?
- ¿Cómo contribuye la lectura en voz alta de textos dramáticos a la formación de lectores en niños y niñas de 4to. año de Educación Primaria?

- ¿Cómo interpretan estos niños las complejas convenciones de lectura que ese género les propone?
- ¿Qué intervenciones del docente bibliotecario como lector avezado y mediador favorecen la construcción de sentido de la obra en la interpretación en voz alta de los lectores?

OBJETIVOS

El presente trabajo se propuso:

- Explicitar algunos de los problemas que se dan en la enseñanza de la lectura en voz alta y el aprendizaje del género dramático.
- Indagar la relación entre las intervenciones mediadoras de la docente a cargo y la lectura en voz alta de obras de teatro por parte de los niños.
- Describir la vinculación entre el propósito didáctico de enseñar a leer en voz alta y la elaboración de un producto (libro parlante).

DISEÑO DE LA SECUENCIA

El proyecto se desarrolló con alumnos de 4to año EPB (9 años) en la Biblioteca escolar de una escuela primaria pública en la periferia de la localidad de Hurlingham, en el conurbano bonaerense, dos veces por semana entre abril y junio con un total de veinte sesiones.

La propuesta didáctica sostuvo ciertos principios:

1. Los niños leen textos dramáticos en la Biblioteca escolar, en el marco de un Taller de teatro leído¹⁰, donde se plantean ciertas *condiciones didácticas*:

¹⁰ El taller forma parte del proyecto de Teatro Leído diseñado por la Bibliotecaria escolar, quien lo desarrolla todos los años en diferentes cursos. Ver Proyecto de Taller en ANEXO 1.

- la biblioteca escolar -un espacio próximo y accesible, simbólica y literalmente- habilita a los niños para variadas y renovadas escenas de lectura a través de un proyecto,
- la lectura en la biblioteca se organiza como una aliada del aula y genera nuevos modos en que los niños intervienen en las prácticas lectoras y las desarrollan,
- las experiencias de lectura tienden a organizarse bajo criterios de diversidad, progresión y continuidad.¹¹

2. *La bibliotecaria*

- se asume como modelo lector,
- considera que las diversas situaciones de lectura involucran diversidad de fuentes en función de la adquisición de diversos saberes,
- facilita el encuentro y el acceso a multiplicidad de textos,
- posibilita realizar otras trayectorias lectoras gracias a la existencia de diversidad de soportes y del aprendizaje de cómo acceder a ellos,
- genera situaciones en que los niños asuman su responsabilidad como lectores y se conviertan paulatinamente en lectores autónomos, con el propósito compartido del Libro Parlante,
- tiende puentes hacia una comunidad cuyo acceso a los bienes culturales se encuentra restringido por diversos factores,
- propicia el estímulo y la confianza en la producción cooperativa del Libro Parlante articulando el trabajo colectivo, grupal, en pareja e individual,
- preserva el sentido social de las prácticas del lenguaje.

La secuencia sobre lectura de textos teatrales en 4to.año EP fue diseñada como una serie de tres etapas:

1. *Aproximación al género textual*: Se parte de la presentación de la propuesta de lectura del Libro parlante a los niños de 4to.año. Asistencia a representación

¹¹ Diversidad, progresión y continuidad son criterios organizadores que orientan las propuestas didácticas y ayudan a definir situaciones de enseñanza de uso y reflexión: necesidad de leer variedad de textos, con distintos propósitos, a diversos destinatarios, desplegando distintas acciones frente a los textos y planificando el tiempo didáctico bajo diversas modalidades organizativas sostenidas en determinado periodo para posibilitar reorganizaciones sucesivas cada vez más ajustadas.

de una obra de teatro (en La galera encantada: Don Quijote de La Mancha , versión libre de la novela de Cervantes) y planificación, escritura, revisión y realización colectiva de cartelera con fotos y epígrafes sobre la visita teniendo en cuenta el destinatario y el propósito de comunicar la visita). Lectura, observación de video y reflexión oral sobre los orígenes del teatro.

2. *Reflexión sobre aspectos lingüísticos y discursivos del texto teatral y sus características constitutivas (paratexto, trama conversacional, uso de signos de puntuación, diseño tipográfico, acotaciones, diversos indicios gramaticales y léxicos).* Selección, lectura, relectura de textos dramáticos. Producción sobre diversos títulos y autores para reconstruir el sentido de lo leído y los aspectos textuales, lingüísticos y discursivos. Selección de lectores de acotaciones y personajes. Ensayos de voces. Grabación, escucha y reflexión en la biblioteca de la escuela¹².
3. *Caracterización de una Biblioteca parlante y de un libro parlante:* visita a la Biblioteca parlante local; exposición oral sobre la base de fotos en power point teniendo en cuenta sus distintos momentos con explicaciones, definiciones, ejemplos y con una síntesis con conclusiones. Ensayo y grabación de textos dramáticos para niños en Biblioteca parlante. Difusión en Feria del Libro y radio local

DESARROLLO DE LA SECUENCIA EN EL AULA

ETAPA 1: Aproximación al género textual

¹² La biblioteca escolar posee una dotación de 3000 libros, en un espacio de 25 m2 donde los niños de la escuela acuden no solamente en los horarios estipulados sino también en los recreos para leer revistas, libros de historietas o preparar trabajos. Junto a la biblioteca hay un patio con plantas y luz natural que los niños utilizan también para leer al aire libre.

Dentro de los textos literarios, el dramático, presenta propiedades distintivas. La alternancia de diálogo y acotaciones es específica de este discurso: ambos son ficcionales, con la diferencia que los primeros pasarán a la forma oral, en la representación o en la lectura en voz alta; las acotaciones, en cambio, tienen una función referencial. A menudo los diálogos indican también movimientos de los personajes, señalan objetos de la escenografía, narran hechos anteriores u orientan sobre la conducta de los personajes. El diálogo dramático es una estructura jerarquizada de secuencias llamadas *intercambios*; se distinguen las secuencias fálicas de apertura y cierre y las secuencias transaccionales (núcleo de la interacción). Se articulan rigurosamente los turnos que discurren en el tiempo presente y por la inexistencia de un narrador. Una vez planteado el conflicto, que afecta a todos los personajes, el diálogo transcurre entre coincidencias y oposiciones hacia un desenlace de concordia o discrepancia.

Esta primera etapa de inmersión en el género consistió en seis clases discontinuas:

- | | |
|----------|---|
| CLASE 1 | Presentación de la investigadora y del proyecto de libro parlante, obsequio de señalador de libros. |
| CLASE 2 | Características del hecho teatral (interacción de los personajes, comedia-tragedia, diálogos, conflicto-resolución, escenografía, autor), tipos de teatro, en texto informativo en computadora. |
| CLASE 3 | Observación e intercambio de un video de youtube sobre historia del teatro universal. |
| CLASE 12 | Lectura de texto informativo sobre Don Quijote La Mancha. |
| CLASE 15 | Concurrencia a la representación teatral: Don Quijote de La Mancha en el teatro La Galera. |
| CLASE 16 | Escritura de epígrafes de las fotos de concurrencia al teatro: diario mural. |

Como primera medida para focalizar la tarea en torno al género propuesto en el proyecto, en la primera clase, la Bibliotecaria presenta el Proyecto del Libro Parlante y a la investigadora; se aborda la lectura por parte de personas ciegas, a través del sistema Braille y el libro parlante o audiolibro.

Antonella: Los chicos ciegos leen con los dedos
 B: Y con los oídos

Se les obsequia a los niños un señalador magnético para localizar algún fragmento específico.

En la segunda clase, la Bibliotecaria propone recuperar algunos aspectos abordados el año escolar anterior en torno al hecho teatral. De este modo se comienza a realizar una inmersión en el género y en el proyecto de lectura. Se privilegian situaciones de intercambio colectivo. Los niños recuerdan que entonces concurren a la representación teatral de “La Bella y la Bestia” y reconstruyen su historia. Se mencionan los personajes y la estructura interna del texto. Dialogan con la Bibliotecaria y sistematizan colectivamente conceptos sobre el género. El fragmento que se presenta a continuación surge a partir del comentario de una niña que sostiene que “los personajes interactúan”:

B: Bien, pero ¿qué quiere decir “interactúan”?
 Antonella: Como que hacen... como un tipo juego
 B: Claro, pero juegan ¿a través de qué?
 Antonella: De la voz y (...) el movimiento (...) En la obra hay un problema
 Kevin: Al final hay una solución
 (...)

La Bibliotecaria en los ejemplos anteriores lleva a los niños a descubrir la esencia del teatro: la acción y el conflicto.

En otra oportunidad de misma clase los alumnos siguen trabajando aspectos vinculados a entender el género y sus características: leen de la computadora un *texto informativo* sobre Historia del teatro (ver Anexo 2). El siguiente fragmento expone un momento de la clase mencionada. La bibliotecaria comienza el intercambio haciendo referencia a la ilustración que acompaña el texto donde se observan las dos máscaras típicas del teatro.

B: ¿Cómo se llaman? ¿Qué son?
 Martín: Comedia y tragedia...
 B: Se llaman carátulas...
 Martín: Es cuando está triste y cuando está feliz
 B: Se ponían carátulas delante de la cara también para darle más fuerza a la voz

En la segunda clase se observa y se comenta un *video de youtube* sobre el origen del teatro¹³:

B. ¿A quiénes estaban destinadas las obras de teatro en Grecia?
 David: (lee) *Durante la ceremonia doce hombres bailaban adornados con cuernos de cabra.*
 B: ¿Recuerdan qué usaban?
 K: Máscaras
 B: Algunos de los libros que Uds. tienen llevan dibujadas las máscaras de la comedia y la tragedia.
 K: Sí (muestra su libro).

En ambos fragmentos la Bibliotecaria retoma lo elaborado en la clase anterior y pretende vincular a los niños con estas figuras emblemáticas del arte universal. Las dos máscaras interpuestas simbolizan el teatro en todo el mundo occidental. En el telón del Teatro Colón, por ejemplo, se destacan las dos carátulas que representan la tragedia y la comedia; la foto del telón mencionado figura en uno de los textos leídos.

El espacio teatral es abordado cuando se describen imágenes de diferentes teatros (griego y Colón, por ejemplo, fotografiados en el texto informativo antes mencionado).

B: ¿Cuál Es el teatro más importante que conocieron?
 Kevin: El teatro Colón...fui en Jardín

Como una forma de acercar a los niños al espectáculo teatral se planifica concurrir al teatro "La Galera" (clase 15). La obra en cartel es una versión dramática de *Don Quijote de La Mancha*. Por eso en la clase 12. se reflexiona sobre la obra original, su género, sus personajes principales y su autor después de la lectura de un *texto informativo* sobre la obra *Don Quijote de La Mancha*.¹⁴ Se recuerdan nombres como Dulcinea, Rocinante y Sancho Panza y los niños actualizan sus conocimientos previos.

Nahuel: Yo escuché de mi hermana que lo tuvo que leer en la secundaria...
 Antonella: Mi papá lo vio en Internet, tiene un montón de capítulos y están en números romanos!
 (...)

¹³ Disponible en: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=sry_zxPxtKQ

¹⁴ Ver ANEXO 3.

B: Cada uno de los géneros se escribe de una forma diferente (...) Don Quijote de La Mancha no es un cuento, es una novela, es más extensa (muestra de los estantes de la Biblioteca varias novelas, entre ellas Harry Potter)/(...)Vamos a ir a ver una obra de teatro basada en una novela
 Niña: Mi mamá está leyendo una novela.
 B: El lunes decime el título

En estos últimos fragmentos la bibliotecaria habilita la participación espontánea de los alumnos que refieren lecturas familiares en Internet y en papel, y el abordaje de otros géneros como la novela; ante la duda sobre el título de la novela leída por la mamá la docente posterga la conversación para la siguiente sesión cuando se retoma el tema.

En la clase 15 se asiste a la representación teatral y se reactualizan los conocimientos previos al comparar lo leído en el texto informativo y en el video con el teatro visitado:

B: ¿Cómo era el teatro? (se refiere a teatro de La Galera)
 Antonella: Era así como tipo escalera
 B: ¿Se acuerdan, cuando vimos la historia del teatro en la compu, cómo eran los teatros en Grecia?/ (...) se llaman gradas.

Con esta explicación la docente enlaza las características arquitectónicas del teatro antiguo con el conocido por los niños. Para dar cuenta de la visita al teatro La Galera, al regreso en la clase decimosexta se diseña una cartelera. Los niños en forma grupal exponen oralmente sus conocimientos; luego planifican, escriben, revisan y reescriben epígrafes individualmente bajo cada una de las fotos (escaneadas y ampliadas) del espectáculo con el apoyo de la Bibliotecaria quien los asesora en la forma de trabajo y estimula la producción de los textos que describen sucintamente cada imagen.

B: Como en el diario que bajo cada foto se explica quiénes están y dónde
 (...)
 B: ¿Qué leía Don Quijote?
 Martín: Libros de caballería
 Niños: Peleaba contra los molinos de viento
 Lucas: Pensaba que eran monstruos
 (...)
 B: Y la amada ¿se acuerdan cómo se llamaba esa señora realmente?
 Lucas: Aldonza Lorenzo, y él se la imaginaba como Dulcinea.
 (...)
 Kevin: A mí me gustó esa parte que está peleando al final
 B: Don Quijote pelea con el Caballero de la Blanca Luna
 Lucas: Porque el caballero lo quería matar
 B: ¿Lo quería matar realmente?

Martín: Quería que regrese a la casa.

(...)

Leonela: A mí me gustaron los títeres [refiriéndose a los títeres de Maese Pedro de la obra]

Cada niño escribió y revisó un epígrafe, tomando como base los intercambios precedentes, y lo colocó bajo cada foto escaneada de la visita; la cartelera confeccionada quedó en exposición a la entrada de la escuela para compartir la experiencia con los restantes alumnos y los padres.

En síntesis, en esta etapa – que se extendió por seis clases no sucesivas- los niños ejercieron distintas prácticas de lectura (clases 2 y 3), consultaron material de lectura sobre una breve historia del teatro en soporte digital y papel (clases 2 y 3), realizaron una lectura exploratoria de textos informativos y describieron las imágenes sobre Don Quijote de La Mancha, sostuvieron una breve exposición oral (clase 12), concurren a una representación teatral (clase 15) y reflexionaron sobre ella (clase 16). También registraron información importante de acuerdo con determinados propósitos, adecuaron la modalidad de lectura al propósito y al género (clase 16).

A lo largo de estas clases se desarrollaron sesiones de: lectura de textos informativos por parte del maestro, por sí mismos, con otros y comentarios de lo leído; interpretación de datos e indicios sobre el género, su historia, la arquitectura de los teatros; vinculación de otros tipos de texto con el teatral para diferenciarlos; escritura, revisión y reescritura con determinado propósito.

En esta etapa de inmersión en el género los alumnos se vinculan con un género poco explorado anteriormente, activan sus experiencias previas y participan de lecturas cada vez más extensas y “difíciles”. Asimismo realizan prácticas de oralidad y escritura que les exigen progresivamente mayor dificultad. La docente los ayuda a sostener lecturas, indaga sobre el texto y sus características, facilita alternativas de análisis, remite a conceptos tradicionales de la cultura, presenta otros tipos de textos y favorece relaciones de intertextualidad, informa de dónde proviene un texto digital, abre espacios de intercambios de lecturas propias y de familiares de los niños, solicita la exposición oral para comunicar conocimientos y alienta la reflexión y participación de todos.

ETAPA 2: Reflexión sobre aspectos lingüísticos y discursivos del texto teatral y sus propiedades constitutivas

La lectura del texto dramático involucra procedimientos cognitivos que requieren un aprendizaje específico y que, a su vez, desarrolla el conocimiento de la lengua escrita. El paratexto facilita su lectura. Se define como un *aparato montado en función de la recepción* (Genette, 1987). Umbral del texto y primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura. En este sentido, los géneros escritos cuentan entre sus marcas aspectos paratextuales que permiten anticipar, en cierta medida, el carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto. La mediadora orienta a descubrir el reparto, la trama conversacional, los nombres de los personajes y las acotaciones que desde el diseño tipográfico exhiben diversas presentaciones; además ayuda a develar la relevancia de los signos de puntuación y de entonación así como los indicios gramaticales y léxicos que contribuyen a la interpretación.

Durante las nueve clases de esta etapa la Bibliotecaria mediadora propone a los niños acercamientos paulatinos pero cada vez más profundos al género teatral:

- | | |
|---------|--|
| CLASE 4 | Mesa de libros: Lectura por la Bibliotecaria con otros docentes y lectura exploratoria del texto, género (acotaciones) y autores de textos dramáticos para niños (Walsh, Villafañe, Basch, Dautremer, Sevilla) por parte de los niños; léxico. |
| CLASE 5 | Lectura colectiva e interpretación de textos dramáticos Paratexto (variaciones tipográficas, índice); acotaciones, presentación de los personajes (reparto), diálogos: interrogación. |
| CLASE 6 | Título, autor, lectura silenciosa individual y en voz alta colectiva de textos e interpretación; acotaciones: su tipografía, personajes, diálogos: interrogación y exclamación). |
| CLASE 7 | Título, autor, lectura silenciosa individual y en voz alta de textos e interpretación: ambigüedad; acotaciones: su tipografía, personajes, diálogos: interrogación y exclamación. |

- CLASE 8 Lectura en grupo; acotaciones; actividad de escritura sobre los textos leídos (ordenar acciones, reconocer personajes, buscar información explícita e implícita en el texto, reconocer autor).
- CLASE 11 Nueva actividad individual sobre las obras leídas: relacionar imagen con texto (referencia a sinonimia), vincular un fragmento con la obra leída).
- CLASE 13 Lectura grupal; léxico: sinonimia.
- CLASE 14 Lectura grupal, exposición sobre lo leído; acotaciones; signos de entonación.
- CLASE 17 Lectura grupal, ensayo y grabación en biblioteca: signos de entonación (dos puntos); acotaciones y parlamentos; reparto.

La Bibliotecaria lee en voz alta junto a otros docentes diferentes textos dramáticos para los niños en el espacio de circulación de las lecturas de la Biblioteca escolar (clase 4). Organiza una mesa de libros con predominio de obras teatrales; los niños pueden hojearlos, leerlos, algunos deciden leer en el patio contiguo a la Biblioteca, hacen intercambios sobre las ilustraciones y comparten sus lecturas (clase 4). A cada lector se le había regalado un señalador “con imán”; la Bibliotecaria les recuerda su uso y que, este tipo de señalador, queda adherido a la página para no ser extraviado.

Con la misma bibliotecaria – que favorece la circulación de materiales- revisan una y otra vez el **paratexto**: *tapa, contratapa, títulos y autores*. A Tobías le interesó un libro-álbum teatral (clase 4):

B: Toby ¿qué libro elegiste y cuál es su autor?

Tobías: Rebecca Dautremer y el título es “La tortuga gigante de Galápagos”.

En otro grupo reconocen otra autora y la Bibliotecaria propone reactualizar datos sobre una muy conocida en otro género:

Micaela: La autora es María Elena Walsh

B: ¿Y el título?

Micaela: "Doña Disparate y Bambuco"

B: Mica está leyendo una obra de una autora que ya conocemos, es la autora de una obra que todos conocen...

Micaela: Manuelita

Los niños continúan explorando la *presentación de los personajes* en el texto dramático (clase 5), la docente los ayuda a reconocer las variantes editoriales e ilustraciones:

B: ¿Cómo están presentados los nombres de los personajes?. Por ejemplo, en "El reglamento es el reglamento" está el título y abajo se mencionan los personajes (...) Miren el libro de Mica: (los personajes) están representados con dibujos. Todos los libros nos marcan los personajes de distinta manera ¿Qué dice el tuyo Tobías?

Tobías: Reparto

B: ¿Con qué otro nombre podemos encontrar la lista de personajes?

Niños: Reparto

B: Todos encontraron el título y los personajes. Miren el libro de Mica, están representados con dibujos (mostrando "Dona Disparate y Bambuco").

En esta instancia se lee y compara la presentación editorial entre diferentes textos y autores como un aporte a la construcción de sentido.

La Bibliotecaria advierte sobre las *variaciones tipográficas* que hace identificar como portadoras de sentido:

B: ¿Recuerdan cuando vimos el video sobre la historia del teatro? hicimos alguna referencia al tamaño de la letra.

Leonela: Porque esas palabras eran más importantes

B: Y cuando se escribía el nombre del autor ¿cómo estaba escrito?

Leonela: Con imprenta mayúscula porque se destacaba el nombre del autor (clase 5)

Los *datos del autor* contextualizan la lectura, la docente sugiere la búsqueda de información en los textos y los niños encuentran indicios en ellos:

B: ¿Qué significa este número al lado del nombre?

Martín: El año que nació

B: El año en que nació y murió el autor

Kevin: Aquí dice (lee) "la autora nació en Buenos Aires en 1946"

B: ¿Y quién es la autora?

Kevin: Adela Basch

B: ¿Cómo se llama la información sobre la autora?

K: Biografía

B: ¿Qué contraste Antonella?

A: La historia del autor, la biografía.

Los niños, en ejemplo anterior, hojean su libro y asignan significados a su lectura.

Un aporte fundamental para el acercamiento al libro es su *índice*. Veamos cómo la Bibliotecaria ayuda a descubrirlo (clase 5):

B: Busquen si alguien tiene "contenido"
 Kevin: El mío no lo tiene
 B: ¿No tendrá el índice al final?
 Lucas: (buscando) Acá, acá, (lo encuentra)
 B: ¿Por qué se llama índice?
 Antonella: Porque informa dónde están las cosas
 B: Pero ¿porqué se llama índice? ¿no tenemos un dedo índice?
 Leonela: Indica lo que está perdido
 B: ¿Con qué otro nombre aparece el índice?
 Niños: Contenido
 B: ¿Lo podemos encontrar sólo al comienzo?
 Lucas: En el fin, yo lo encontré atrás

Obsérvese cómo, además de explicitar la importancia sobre el paratexto índice, se abordan cuestiones léxicas sobre el término "índice".

Paulatinamente la docente lleva los niños a identificar el texto teatral de acuerdo con sus *marcas paratextuales*:

B: Comparen el libro que tienen y nos dicen si pueden considerar que éste es una obra de teatro: ver el reparto, el nombre y lo que dice cada personaje.
 Facundo: Aquí, sí. Aparecen los personajes, es una obra de teatro.

En el taller se articulan condiciones de continuidad, diversidad y progresión. La Bibliotecaria y los niños al leer obras de diversos autores, editoriales, épocas abordan p.e. el conocimiento intertextual en las versiones teatrales de *Don Quijote de La Mancha de Cervantes* (la obra de teatro que fueron a ver) y *El zapatero y los duendes* de los hermanos Grimm (cuya versión teatral están leyendo), parte de una tradición literaria. La lectura extensiva e intensiva de los textos durante todas las sesiones y las intervenciones docentes propician que los alumnos profundicen en el conocimiento del género:

Natasha: (lee) Escena I
 B: ¿Qué es la escena?

Natasha: Lo que se está representando.

B: El acto es una parte de la obra teatral (...) la escena es algo menor en que hablan los mismos personajes (...); en Don Quijote de La Mancha [la obra que fueron a ver] había un solo acto pero muchas escenas.

En el fragmento anterior la Bibliotecaria, a partir de un dato que proporciona la lectura, indaga sobre escena y acto, parte de la estructura externa del texto teatral.

Veamos ahora los problemas adicionales que presenta la lectura en voz alta para los niños.

“En el nivel de lo oral (...) las palabras no están separadas entre sí por ninguna señal en particular, (...) cuando se lee en voz alta un texto con puntuación, el lector trata de hacer corresponder los signos de puntuación con pausas de distinto nivel. La dicción de los textos leídos no es la de los textos producidos en forma espontánea ya que, con frecuencia, la lengua escrita impone pronunciaciones que no hubieran existido en las relaciones puramente orales” (Benveniste 2002: 21 y 27). Estas diferencias surgen de los razonamientos de los niños en sus lecturas, como veremos seguidamente.

Sabemos que los *signos de puntuación* son pequeñas marcas que remiten al uso y al sentido del enunciado; se ubican en los espacios en blanco y tienen innegable valor para guiar al lector en el modo de procesar el texto. La Bibliotecaria favorece las reflexiones sobre ellos. Los niños comunican sus ideas sobre la lectura de sus compañeros y les hacen indicaciones que contribuyen a la interpretación. Antonela, después de escuchar a Vanesa que vuelve a omitir el *punto*:

Antonela: (corrige a Vanesa) *Le recomiendo que festeje en su casa, punto.*

Vanesa: (se corrige) *le recomiendo que festeje en su casa. (marca con énfasis el punto) Alquile el video de los “101 dálmatas”.*

Mientras leen “Hombre que ladra no muerde” de Fabián Sevilla (clase 6) se escucha a Vanesa:

Vanesa: (Lee)...*con su esposa buen día*

B: ¿Después de esposa qué hay?

Vanesa (Se autocorrige al reconocer el punto seguido)...*con su esposa. Buen día.*

B: Bien, sino se pierde el sentido de la oración.

K: Hay que parar y respirar.

Allí la docente conduce a la relectura para advertir la incoherencia mientras otro niño expresa su opinión y sugiere una alternativa para superar la dificultad. Es válido destacar con respecto a una expresión como “Buen día”, por ejemplo, que podría ser leída con diferente entonación, con sorna, con cortesía, con hastío, con ira de acuerdo con otras intenciones del emisor y de los efectos que se quieren o se pueden lograr. De allí la importancia de que el docente lleve a descubrir las intenciones y subjetividades del personaje que manifiestan la presencia del enunciador a través de los actos de habla y que pueden ser objeto de una reflexión más profunda en el campo lingüístico discursivo.

En otro fragmento surge la lectura con *dos puntos* (clase 17):

Antonella: (lee) *Conseguí lo que en diez años de casados no pude*: (al leer los dos puntos realizó una breve pausa) *me lleva el diario a la cama*.

La Bibliotecaria advierte el logro y aclara la utilización

B: Muy bien. Ahí hay dos puntos. ¿Vieron que hizo un silencio? Porque lo que sigue es una explicación de lo que acaba de decir (relee) *conseguí lo que en diez años de casados nunca pude* ¿qué consiguió? *que me llevara el diario a la cama* ¿Por qué el autor puso esos dos puntos? porque era una explicación, esa pausa es para explicar algo de lo que venía antes.

Así vuelve observable y reflexiona sobre este conocimiento puesto en uso, recuerda y ayuda a los alumnos a ponerlo en práctica en la lectura silenciosa y en voz alta.

Cuando lee Kevin, la Bibliotecaria le hace ver la necesidad de recalcar la *coma* (clase 14):

B: *Te lo digo, coma, mujer, coma*. Hay dos pausas entre mujer, la está tratando de convencer.

Su indicación lleva a reconocer el empleo de este signo en el caso del vocativo, a buscar la entonación adecuada, de acuerdo con la escena y las intenciones del personaje, su idiolecto y su forma de conceptualizar el mundo. Kevin es un niño de 9 años que debe aproximarse a una situación inédita para él: su personaje es un zapatero abrumado o temeroso de las intervenciones de su esposa. Siguiendo a Colomer (2002: 20) la literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que más enseña a “darse cuenta” de que hay más de lo que se dice explícitamente. No obstante, la docente propone, además, las causas lingüístico-pragmáticas que pueden condicionar esa interpretación.

Los *puntos suspensivos* son un signo de puntuación llamado así porque entre sus usos principales está el de dejar en suspenso el discurso; también puede insinuar e interrumpir. La Bibliotecaria no explica su uso, solicita su ubicación y facilita las anticipaciones.

B: Busquen en la página 43 donde dice EMPLEADO, en el tercer renglón; es importante porque ahí está el chiste, el humor de la obra: (lee) *una calle sin nada de ruido...* ¿cómo se llaman los tres puntos?

Niños: Puntos suspensivos

B: ¿Por qué se calla el señor?, ¿por qué hay puntos suspensivos?

Kevin: Porque el señor no entendía.

(...)

Leonela: (lee) *Ni que lo hubiésemos hecho sobre su propio cuerpo* [hace caso omiso a los puntos suspensivos]

B: ¿Hay punto final o puntos suspensivos?

Leonela: *Ni que lo hubiésemos hecho sobre su propio cuerpo...* [deja en suspenso su voz al leer]

B: ¿Viste cómo se nota?

(Clase 14)

Hay una notable diferencia entre la primera y la segunda lectura de Leonela: se trata de dos entonaciones disímiles porque la niña comprende la variación de sentido que otorgan los puntos suspensivos.

En la interpretación de los textos dramáticos se analizan otros recursos portadores de significado: los *signos de exclamación e interrogación*:

B: ¿Qué aparece en la escritura para señalar la diferente entonación?

Niños: Signos de pregunta, de admiración...

La Bibliotecaria alienta la lectura y la relectura, facilita pautas para buscar ejemplos y leerlos en voz alta.

B: ¿Y en una pregunta?

Natasha: Acá hay una pregunta (lee) *¿una casa de dos plantas?* (lo hace con el gesto)

(...)

B: ¿Cómo harías esta parte?

Tobías: *Crees que les guste* (se corrige) *¿crees que les guste?*

El texto teatral exige del lector competencias metalingüísticas al entonar de acuerdo con la situación, preparar su intervención adecuada como personaje, remedar las voces:

Antonela: (lee y omite los signos durante la primera lectura) *quieto, sentado, echadito*
 B: ¿A ver?
 Antonela: (reconoce los signos y se autocorrige) ¡*Quieto!... ¡sentado!... ¡echadito!*
 (...)
 B: ¿Se acuerdan cómo se debe leer si la acotación dice “gritando”?
 Vanesa, Lucas y Antonella (gritando fuerte) ¡El que sigue! (clase 17)

Se advierte en los intercambios precedentes el reconocimiento en prácticas contextualizadas por parte de Antonella, Vanesa y Lucas de los efectos producidos por estas marcas textuales.

Los niños toman la iniciativa de hacer indicaciones a sus compañeros y ponen en juego sus conocimientos y autonomía. Al leer “El zapatero y los duendes”, Micaela organiza la grabación.

Micaela: Esperá. Todavía no (...) ¡Signo de pregunta! (ofrece el modelo) “¿vas a contratar un inspector?” (...) (Ordena) ¡Uds. dos ahora!

Lee un niño en voz baja y

Leonela: (Pide) Más fuerte.
 (...)
 B: ¿Cómo leyó Toby?
 Pedro: No respetó los puntos
 Kevin: Que lea más fuerte.

En una parte Kevin propone que dos chicos lean juntos el parlamento de los duendes para que todos se incluyan en la lectura:

Kevin: (Cuenta) 1-2-3...
 Nahuel y Facundo, que son los duendes, leen juntos “Oh” y luego comparten:
 Facundo: (lee) ¡rápido que hoy
 Nahuel: (lee) estamos retrasados!
 Kevin: (explica al auditorio) sí, yo les dije que leyeran un renglón cada uno

Estos últimos ejemplos ilustran cómo, cuando los desarrollos didácticos se enmarcan en situaciones o proyectos que tienen sentido para los niños, los alumnos se apropian de ellos porque se los habilita a participar con sus opiniones y decisiones –más allá de las del docente- en el producto final.

Las *acotaciones* en el teatro son las notas que se ponen en una obra, advirtiendo y explicando lo concerniente al movimiento y acción de los personajes y cuanto es necesario para el servicio de una escena.

Una de las obras leídas es *“Perro que ladra no muerde”* de Fabián Sevilla. Surge la duda sobre el personaje protagónico, un hombre convertido circunstancialmente en perro, la Bibliotecaria insta a los niños a sugerir posibilidades sobre los recursos expresivos que se utilizan en la escena teatral:

B: En la página 1, ¿el marido tiene una voz? ¿Ese personaje habla?
 Leonela: No
 David: Pero es un personaje...
 B: El personaje del perro o marido no habla. Pero tiene que hacer algo aunque no hable...
 David: Tiene que hacer de perro (clase 6).

La Bibliotecaria, mientras los niños leen la versión teatral de “El zapatero y los duendes”:

B: (Lee del texto una acotación referente a la escenografía) Interior del taller del zapatero ¿qué nos está indicando?
 Niños: el lugar
 B: ¿Dónde?
 Niños: El taller del zapatero (clase 5)
 ...
 B: ¿Qué le indicaste, Nahuel?
 Nahuel: (Indica una acotación en el texto) Que acá tiene que leer (...)
 B: Ahora yo voy a leer las acotaciones
 (Antonella hace el gesto de que están entre paréntesis)
 B: Bien, pero las acotaciones no siempre están entre paréntesis. Lo que leímos al principio [del texto] es una acotación escénica (clase 7)
 ...
 B: ¿Encontraste la voz de un personaje?
 Nahuel: Algo que representan (...)
 B: En la obra de teatro ¿quién nos narra?
 Antonella: Los personajes (clase 8)
 ...
 B: Hay partes en las acotaciones que no es necesario leer; por ejemplo “el cliente (gritando)”

Martín: Lo va a decir con una voz más fuerte

B: Porque las acotaciones nos dicen, nos indican lo que tenemos que hacer, cómo lo tenemos que decir.

Martín: (Ejemplifica) Gritando (clase 14)

La Bibliotecaria – como hemos visto- conduce a los niños al reconocimiento de las acotaciones, otro de los problemas con que se tropieza en la lectura en voz alta del texto teatral. Es preciso reconocer lo que se debe omitir o no en la lectura de acotaciones. El nombre del personaje y las acotaciones entre paréntesis son sorteados a medida que se profundiza en su empleo. Antonella, por ejemplo, se acuerda y, en vez de leer la acotación “ordena”, entona ordenando como el personaje.

Del diálogo surge también que en la acotación aparecen indicios de la descripción del lugar, el momento, los personajes que actuarán.

B: ¿Hay que leer el nombre del personaje?

Niños: No, porque están los tres personajes

(...)

B: ¿La letra es la misma en los parlamentos que en las acotaciones?

Niños: No, [en estas últimas] es la cursiva

B: ¿Vieron que los nombres de los personajes se escriben con otra letra?

Niños: Más gruesa, más oscura

B: Se llama negrita (clase 17)

Aquí se vinculan las características del texto teatral con el sistema de escritura que el ámbito editorial ofrece para favorecer la comprensión de la lectura.

B: A ver, los chicos que van a leer las acotaciones, cuando dice “grita”, “suave” ¿habrá que leerlos?

Niños: No

B: Entonces el personaje ¿qué tenía que hacer en ese momento?

Niños: Gritar, hacer lo que decía

Nuevamente, como se ve en estos últimos fragmentos de clase, las acotaciones sirven para facilitar la construcción de significado del texto teatral. El texto dramático, como todo texto literario no tiene un sentido transparente y presenta obstáculos lingüísticos, ambigüedades, polisemia, subjetividad. En estas cuestiones radica la importancia de leer junto a otros. La multiplicidad de interpretaciones y de puntos de vista enriquece la propia perspectiva. Además las intervenciones de la docente (o bibliotecaria) favorecen que los niños se hagan ciertas preguntas que sin ella no se harían. Estas

condiciones didácticas e intervenciones docentes favorecen la construcción de sentido de los niños pero también propicia la reflexión sobre las características propias del género que se está abordando.

Mientras se lee se aclaran dudas sobre el significado de algunos términos. Se propicia conocer el significado, por ejemplo, de pocilga y derruido (clase 13ª) de acuerdo al cotexto de “Perro que ladra no muerde”:

B: ¿Cuál es la diferencia entre de ruido y derruido? ¿Ruido qué es?
 Kevin: Lo que hacen los chicos (se escuchan gritos de los niños afuera)
 (...)
 B: ¿Cómo estará una casa arruinada, derruida?
 Kevin: Que se le cae la casa y él no quiere una casa rota
 B: Entonces si el empleado le ofrecía un lugar “derruido” o una “pocilga” ¿qué entendió el cliente que le ofrecía el empleado?
 Natasha: Un lugar asqueroso
 B: Porque lo compara con el lugar donde viven los cerdos.

La docente lleva a encontrar el significado de un término y amplía el sentido que se abre hacia un nuevo matiz expresivo para dar voz a un personaje protagonista, ajeno a su realidad cotidiana. Es importante aclarar algo vinculado a la necesidad de comprender los términos para una mejor interpretación de la obra cuando se trata de una obra teatral.

A diferencia de la lectura de cuentos o textos informativos, desde nuestra perspectiva, afirmamos que no es indispensable saber qué significa cada término porque el lector construye un sentido global de la obra. En cambio, cuando se trata de interpretarla y generar efectos en el espectador, es importante conocer el significado de los términos porque favorece a su interpretación teatral.

La ambigüedad mencionada en p.26 se da, por ejemplo, en un pasaje de la obra citada más arriba que refiere “una casa de dos plantas”, lo que es entendido por el personaje “cliente” como lo vegetal y no lo arquitectónico (clase 7):

B: ¿Cuándo fuiste a tu casa qué habías encontrado?
 Martín: Un cartel que decía Planta Baja
 B: (A otro niño) Si tu casa es de tres pisos ¿cuántas plantas tendrá?

Con frecuencia, la docente vincula la lectura con la vida cotidiana, las rutinas y vivencias de los niños, como en el segmento precedente.

El empleo del diccionario es pertinente cuando se trata de un término desconocido o sin sinónimos. Solo ante la duda sobre el significado de “cacatúa”- uno de los personajes de “La tortuga gigante de Galápagos” – recomienda a los niños:

B: Busquemos en el diccionario entre varios. El diccionario está ordenado alfabéticamente.
Tobías: (lee) *Ave trepadora de plumaje blanco que puede remedar el lenguaje humano* (clase 4ª).

A menudo se deben hacer inferencias sobre el *humor* que el autor imprime a su texto, lo que se logra releyendo, descubriendo nuevos significados y profundizando en los personajes:

B: La mujer estaba tan contenta teniendo al marido así...
Martín: Porque le obedecía, antes no le hacía caso.
Natasha: Ahora le traía el periódico.
Lucas: Las pantuflas
Leonela: Rodaba, se echaba
Natasha: Se hacía el muertito. (Clase 6)
...
Vanessa: (leyendo) *dígame el nombre de su perro, digo, de su marido* [hace el cambio de voz como si se hubiera equivocado el personaje] (clase 17)

En este último segmento los alumnos ajustan el sentido a una situación compleja de la obra (un hombre transformado en perro cuya esposa le informa al veterinario su “enfermedad”).

Tomando las palabras de Bernard Lahire “los lectores se sumergen en situaciones, se identifican con los personajes, los aman o los aborrecen, anticipan lo que ocurrirá o imaginan qué harían ellos mismos”. Vanesa afirma al leer “*Perro que ladra no muere*”: “Yo quiero ser la veterinaria porque ayuda”. Martín asevera refiriéndose a *Vivir en la calle Conesa* “ésta es la que más me gusta” y se divierte cuando lee el fragmento de su personaje con un malentendido “Callao, señor Callao”, que el otro personaje interpreta como “quédese callado” o “cállese”.

En la escuela los niños ensayan, graban sus textos (a partir de la clase 13), seleccionan las voces, las escuchan. En *Oralidad y escritura* (1993:17), Ong considera que todos los textos escritos están directa o indirectamente relacionados con el mundo del

sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. Ésta es la primera vez que los niños escuchan sus voces, les resulta extraño, cómico:

B: ¿Cómo te escuchaste?
 Natasha: a-u-a-a-a
 B: ...Esto de escucharse nos permite decir, como dijo Natasha, "leí muy lento", ir perfeccionándose.

Se trata de alumnos pequeños - al comienzo de 4to año- que se enfrentan por primera vez con una experiencia de este tipo. Es raro para un niño (tanto como para el adulto) escuchar su voz grabada: se sorprende, se ríe, se esconde o se tapa los oídos risueñamente, pero, a la vez, reconoce los problemas y los alcances de su voz o de su lectura. Los niños distribuyen los personajes y se sientan en grupo según las obras; saben quiénes deben leer los parlamentos y quién y cuándo las acotaciones, remedan un ámbito artístico:

Martín: Yo soy el empleado
 Pedro: Y yo el cliente
 Martín: ¡1-2-3 acción!

El texto dramático requiere aún más la atención del lector. Cuando el compañero no advierte que es su turno:

Lucas (ordena): Leé vos.
 (...)
 Micaela: (Ante una distracción de Kevin le advierte): dale, Kevin, leé

A veces, los chicos pasan por alto lo indicado por las acotaciones. Son críticos y autocríticos:

Martín: (Al escuchar señala) dijo "la" y era "en la"
 Natasha: (admite) leí regular, hay que ser sincera.
 (...)
 Martín: (Pedro lee como un robot) *no ten-ga na-da-de-rui-do*
 Pedro: (señala a uno de sus compañeros) hace como que silabea.

Pedro lee con volumen bajo:

B: Cuando no se escuchan las voces ¿qué debemos hacer?

Kevin: Acercarnos al micrófono

B: Si son chicos no videntes, los tienen que escuchar y entender (...) hay que leer mirando hacia delante para que se escuche mejor la voz.

La lectura de los signos de puntuación y de entonación, como ya lo hemos señalado, representan un problema que los niños deben sortear. David, por ejemplo, suele omitir la coma. En el caso de la interrogación, la Bibliotecaria les hace pronunciar otro tipo de pregunta para que escuchen la entonación. En alguna oportunidad confunden el signo de exclamación y el de interrogación pero con la interpretación del parlamento Facundo, por ejemplo, lo reconoce, indica “¡signo de exclamación!” y lo hace corregir.

En la preparación de la lectura, son los niños quienes deciden elegir las voces correspondientes a tres textos que se graban.

En esta segunda etapa, de diez clases, los niños: ejercieron distintas prácticas de lectura (clases 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 17), realizaron una lectura exploratoria del texto y su género – semántica; paratexto, acotaciones y diálogos; actos y escenas- (clases 4, 5, 6, 7, 13 y 14) y intercambiaron sobre los autores de textos dramáticos para niños (Walsh, Dautremer, Sevilla, Basch, Grimm entre otros en la clase 8), sobre el mundo y sobre el lenguaje para su interpretación. También adecuaron la modalidad de lectura al propósito y al género, compartieron sesiones de teatro leído por parte de la Bibliotecaria y los niños y grabaron varias obras -de un mismo autor y de distintos autores- por parte de los niños, reflexionaron con los otros lectores sobre los textos leídos, sus aspectos lingüísticos y discursivos en pequeños grupos y con el grupo total (clases 5, 6, 7, 8, 13 y 16), y registraron información importante de acuerdo con determinados propósitos (clases 11 y 15).

Se han desarrollado, como se señaló sesiones progresivas de: lectura de obras teatrales por parte del maestro, por sí mismos y con otros, reflexión y sistematización sobre el lenguaje en uso; intercambio entre lectores; interpretación de datos e indicios

En esta etapa de inmersión en el género los alumnos profundizan en él, reconocen parlamentos y acotaciones, aspectos editoriales y paratextuales, reflexionan sobre los signos de puntuación y entonación en uso en los textos y sobre el léxico.

La docente los ayudó a sostener lecturas, a comparar textos y ediciones (clase 12); favoreció la exploración y la relectura, sugirió otras respuestas, propuso la reflexión sobre aspectos lingüísticos y la participación de todos.

Las sesiones de lectura textos dramáticos consistieron en: *lecturas individuales*, silenciosas del texto; *lecturas colectivas* en las que un niño lee las acotaciones cuando es necesario y cada niño lee un parlamento; *lecturas grupales* en que los niños se distribuyen los personajes y el lector de acotaciones.

ETAPA 3: Caracterización de una Biblioteca parlante y de un libro parlante

La Biblioteca Parlante contribuye a la integración de las personas ciegas. Se trata de una alternativa a la lectura en sistema Braille que consiste en la grabación de textos ficcionales y no ficcionales en un estudio especial, además es más rápida y ubicua.

Al comienzo de la experiencia Antonella señaló que los chicos ciegos pueden leer “con los dedos” a lo que Martín añadió que también pueden leer “con los oídos”, tratando de ajustar más el significado:

B: Entonces se crearon “libros parlantes” ¿saben qué son?

Antonella: Libros que hablan.

(Clase 1)

Los niños visitaron la Biblioteca Parlante (clase 9) que se encuentra en la sede de la Biblioteca Popular de Hurlingham- allí conviven libros en Braille y libros parlantes - y tienen la oportunidad de consultar los libros de la Biblioteca

Durante la visita uno de los responsables les explica los medios en que se desarrolla la lectura en Braille: gramaje de la hoja, utensilio y forma de escritura.

Continuando con la visita a la Biblioteca se les muestra un ejemplar de la Constitución Nacional realizada en Braille por personas en contexto de encierro que donan su trabajo a las Bibliotecas Parlantes o a las Escuelas Especiales.

También se exponen otras herramientas empleadas por los ciegos para su entretenimiento.

Los niños descubren con esta visita otras realidades como la discapacidad, que los hace sentir partícipes de un acto solidario y doblemente valioso, desde lo educativo y desde la generosidad.

Durante el recorrido primero les explican el alfabeto braille y luego en la sala de audio les mostraron la computadora con que se graba.

En dicha sala parlante se asiste a una nueva escena de lectura en la que el modo (en voz alta) cobra un nuevo sentido y el soporte, en un programa especial de la computadora, brinda aportes renovados para captar lo esencialmente efímero y evanescente de la voz.

Al volver a la Biblioteca escolar, en la clase 10, los niños recuperan en forma colectiva las explicaciones dadas en la Biblioteca parlante y realizan una presentación oral sobre algunos aspectos de la visita efectuada utilizando un power point (con las fotos escaneadas de la visita); la docente les brinda apoyo. Al referirse a la escritura en Braille Natasha explica:

Natasha: Con un punzón (...) empezaba por acá y lo daba vuelta

B: ¿Nosotros cómo leemos?

N: De izquierda a derecha (...) el Braille se escribe de derecha a izquierda pero los ciegos leen de izquierda a derecha como nosotros

B: ¿Se acuerdan que les explicaron la palabra "ala"?

(Vanessa muestra la escritura de esa palabra en la cartilla Braille)

(Clase 10)

Los niños pueden acceder así a otra forma de escritura, con otro utensilio, otro tipo de papel y otro alfabeto.

B: ¿Qué se ve en la pantalla?

Vanessa: Las voces

Natasha: Los sonidos como se escuchan y quedan en la pantalla de la compu.

B: ¿Quiénes ponen las voces para grabar?

Nahuel: Gente que presta su tiempo

B: ¿Cuántos minutos pueden grabar?

Nahuel: Una hora porque sino te quedas sin voz.

(...)

Kevin: (comenta de la visita a la Biblioteca Parlante) Hay un juego de ajedrez para ciegos B: ¿Qué diferencia tienen las piezas blancas con las piezas negras? Nahuel: La negra tiene un alfiler como más levantada y la blanca no (clase 10).
--

El día de la grabación en la Biblioteca Parlante (clase 18), en una sala pequeña dentro de la Biblioteca popular – donde se encuentra el operador- con la computadora y el micrófono, algún niño siente como un desafío la responsabilidad de su trabajo lector pero todos están comprometidos en la tarea. Como en todo libro parlante debe haber al comienzo una introducción que presente el libro y al final los créditos con los nombres de los participantes en la lectura para que la persona ciega pueda utilizarlo. La grabación de fórmulas de inicio y cierre son fundamentales para la comprensión por parte de estas personas. A lo largo de la grabación, ocasionalmente hay que borrar y volver a grabar los parlamentos o las acotaciones, pero las tres obras elegidas quedan en el CD que se lleva a la escuela para que la escuchen las autoridades y los padres de los chicos.

Los alumnos están satisfechos con su trabajo, a pesar del esfuerzo. Días más tarde, presentan su obra en la Feria del Libro de la localidad y participan de una entrevista en la radio local.

Esta etapa se desarrolló durante cuatro clases, durante las cuales los niños conocieron dos nuevas formas de lectura y escritura (alfabeto Braille y libro parlante) en las clases 9 y 18; expusieron oralmente sus conocimientos sobre la Biblioteca para ciegos (clase 10); grabaron textos dramáticos en voz alta (clase 18); presentaron el Libro parlante en la Feria del Libro Local (clase 19) y fueron entrevistados en la radio local (clase 20).

CONCLUSIONES

A través de estas páginas intentamos dar respuesta a los interrogantes formulados sobre la lectura de textos dramáticos:

Los niños junto a la Bibliotecaria tienen la posibilidad de ejercer diversas, continuas y progresivas prácticas de lectura, con predominio de este género textual que los familiarizan con distintos contenidos lingüísticos, textuales y discursivos. Pueden regular su actividad de lectura y disponen de tiempo para hacerlo: individualmente, en dúos, tríos o colectivamente leen y releen las distintas obras.

En la confluencia entre lo obligatorio y lo electivo, los niños progresan en forma paulatina hacia una autonomía lectora: se los habilita para decidir sobre los textos a leer y las distintas conformaciones de los grupos de lectores.

A través de la lectura y la relectura con el andamiaje de la Bibliotecaria, dan sentido a lo leído y construyen hipótesis sobre lo “no dicho” en el texto. Por medio de los diálogos de los personajes y las propiedades paratextuales del género deben realizar continuas inferencias que exigen la presencia de un lector activo, advierten la polifonía de los textos a partir del reconocimiento de las distintas voces ya que: “el narrador se ha sumergido por completo en el texto y desaparece bajo las voces de sus personajes” (Ong, 1982:145).

Los textos dramáticos los introducen en el ámbito de la intertextualidad por sus conexiones con otras variedades textuales: así, por ejemplo, un relato de los hermanos Grimm cobra vida en una versión teatral y un texto informativo sobre Don Quijote de La Mancha y la novela homónima encontrada en los anaqueles de la biblioteca escolar se expanden en la obra presentada en el teatro La Galera.

Cada texto dramático representa una experiencia estética única e irrepetible mientras participan de una comunidad de lectores.

El alfabeto Braille y el libro parlante les muestran nuevas posibilidades lectoras. Éste último, en especial, se transforma en un interesante movilizador para alcanzar los logros.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis de la implementación de la secuencia observamos cómo inciden los propósitos compartidos del proyecto, la intervención docente de la Bibliotecaria en la forma en que los niños interpretan la lectura en voz alta – reconociendo las marcas

propias de la escritura teatral-, participan de distintas prácticas de lectura y construyen los significados de los textos dramáticos en las condiciones didácticas enunciadas.

Si bien, de ninguna manera, se excluye la relevancia de la lectura silenciosa, consideramos que este trabajo ofrecería un aporte a la didáctica de la lectura. Cuando el docente interviene activamente favorece condiciones para que la interpretación se suscite escuchando leer, leyendo y releendo, advierte que en el quehacer hay un por qué y un cómo, ayuda a vincular producción y reflexión -, sugiriendo la situación de tal modo que los niños se sientan partícipes y protagonistas en la realización de un producto tangible que tenga como propósito grabar las lecturas de las obras de teatro para que las puedan escuchar y disfrutar otros niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, Helena (2001) *Teatro en la escuela. Proyectos para compartir*. Gob. De la Ciudad de Buenos Aires .Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.
- Apolo, Ignacio [et al.] (2003) *Cómo se escribe una obra teatral* ,1ª.ed. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Benveniste, Claire en Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*.
- Bronckart, Jean-Paul (1997) “Le texte comme lieu d’articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la litterature “en Cantero F.J. et al.(ed.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del SXXI*, Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007) “La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales” en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, cap. 7 Miño y Dávila.
- Calsamiglia Blancafort Helena y Tusón Valls, Amparo (2004) *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Castedo, Mirta (1989) “Construcción de un texto dramático. Relato de una experiencia” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 10, N°1. Buenos Aires.

- Castedo, Mirta, Siro Ana, Molinari María C (2009) *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica* 4ª. Reimp. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Castrillón Silvia (2009 diciembre) "Biblioteca escolar: ¿un modelo legitimista o una propuesta transformadora?" en *Lectura y Vida* año 30 N° 4.
- Colomer, Teresa (2001) "La lectura de ficción enseña a leer" en *El Monitor de la Educación*, año 2 N°4 Buenos Aires.
- Colomer, Teresa (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, N° 1. Buenos Aires.
- Colomer, Teresa (2002) "¿Qué significa progresar en competencia literaria?" en *Textos en contexto* 5, Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza Héctor Rubén y Pineau Pablo (2000) "Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina " en *XIV Congreso Nacional de El diario en la escuela Los medios de comunicación y la educación* 9,10 y 11 de noviembre / Carlos Paz, CÓRDOBA.
- Chapato, María Elsa (2007) "Educar para la apreciación crítica del arte" en Cortés Julio et al. *Primer Congreso de teatro en la escuela* .Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 10, 11 y 12 de agosto de 2005, coorganizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Instituto Nacional del Teatro.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo* Volumen 1. 1a ed. - La Plata.
- Ferreiro, Emilia (2004) Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital" en Congreso Mundial sobre Bibliotecas e Información 70º Congreso y Consejo de la IFLA "Bibliotecas: instrumentos para la educación y el desarrollo" 22-27 de Agosto de 2004 Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.Méjico, D.F.
- Finchelman, María Rosa (2006) *El teatro con recetas* .1ª. ed. Buenos Aires. Instituto Nacional del Teatro.
- Frenk Margrit (1995) "La lectura silenciosa y la lectura en voz alta" en *Espacios para la lectura* .México. Órgano de la Red de Animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica. Año I, núm.2, primavera de 1996.

- Genette, Gerard (1987) *Palimpsesto, la literatura de segundo grado*. Madrid Edit. Taurus.
- Goodman, Kenneth (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" *Textos en Contexto N°2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.
- Kaufman, Ana María (2007) "La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras" en *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires, Tinta fresca.
- Kuperman, Cinthia et al. (2007) *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires, Tinta fresca.
- Lahire, Bernard (1998) *L' homme pluriel*. Paris, Naathan 107-136.
- Lerner, Delia (1996) "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 17, N°1 . Buenos Aires.
- Lerner, Delia; Lorente, Estela; Lotito Liliana (1995): "Área Lengua" en *Documento de Trabajo n° 1*. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia; Lorente, Estela; Lotito Liliana (1997): "Área Lengua EGB" en *Documento de Trabajo n° 4*. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (2002) "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 2002.
- Llahí, Susana (2007) Intervención en mesa redonda en Cortés Julio et al. *Primer Congreso de teatro en la escuela*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 10, 11 y 12 de agosto de 2005, coorganizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Instituto Nacional del Teatro.
- Manguel, Alberto (2005) *Historia de la lectura*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Muía, Oscar F.L. (2001) "Algunas ideas para animar a leer" en *Ideas Pedagógicas para reflexionar 33*. Buenos Aires .Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección Área Educación Primaria.
- Neira González, María Teresa (2009) "El texto teatral en las aulas de educación infantil" en Nemirovsky, Myriam (coord.) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*.

Editorial Grao. Barcelona.

Olson, David R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Olson, David R. (1997) "La escritura y la mente" en Wertsch, del Río, Alvarez (edit) *La mente sociocultural*. Infancia y aprendizaje (Cap.4).

Ong Walter J. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Patte, Genevieve (1984) *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Bogotá. Kapelusz.

Pennac, Daniel (2006) *Como una novela*. Grupo editorial Norma. Bogotá.

Pescetti, Luis María (1999) *Juegos de lectura en voz alta*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Potrony Mireia Manresa (2009) "El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto" en *Lectura y Vida* año 30 N° 4.

Rinaudo, María Cristina (2006) *Textos en contexto 8. Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Sampedro, Luis (2007) Ponencia "Primera etapa: Fundación de una Red Nacional de Profesores de Teatro" en Cortés Julio et al. *Primer Congreso de teatro en la escuela*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 10, 11 y 12 de agosto de 2005, coorganizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Instituto Nacional del Teatro.

Siro Ana (2009) "Materiales de lectura para bibliotecas de aula" en Castedo, Mirta L. Siro Ana Molinari María C *Enseñar y aprender a leer 1ª*. Ed. 4ª. Reimp- Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (1999).

Trozzo, Ester (2007) "Conferencia" en Cortés Julio et al. *Primer Congreso de teatro en la escuela*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 10, 11 y 12 de agosto de 2005, coorganizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Instituto Nacional del Teatro.