

Doña Clementina Queridita, la achicadora. Orientaciones docentes para tercer año

Orientaciones para el trabajo de lectura y escritura contextualizado en obras literarias.

Creado: 1 marzo, 2023 | Actualizado: 10 de marzo, 2023

Autoría: [Subsecretaría de Educación - Dirección Provincial de Educación Primaria - DGCyE](#)

En esta oportunidad, compartimos algunas propuestas en torno al cuento *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, que forma parte de la colección [Mi biblioteca personal](#). Es posible descargarlo desde aquí: [Doña Clementina Queridita, la Achicadora](#).

Sugerimos recurrir a los ejemplares que se encuentran en las bibliotecas institucionales y de aula para que las niñas y los niños dispongan del texto impreso y puedan leerlo por sí mismos. De este modo, será posible que releen algún fragmento con diferentes propósitos: para corroborar o rechazar una interpretación, para reparar en la forma en que está escrito, para advertir los modos en que hablan los personajes o circunscribir una parte y localizar información precisa -por ejemplo-.

Este divertido cuento de Graciela Montes juega con las palabras, con las transformaciones, las exageraciones y sobre todo con el poder de algunas de ellas. La autora introduce un recurso que atrapa a las niñas y los niños de todos los tiempos: lo “grande y lo pequeño” -un motivo que es recurrente en la literatura infantil universal, por ejemplo, en *Alicia en el país*

de las maravillas, La pequeña niña grande, La larga historia de la princesa Melisanda, Los viajes de Gulliver, entre otros.

Graciela Montes toma la “desmesura” en varias de sus obras, por ejemplo, en la saga *Ema y sus venganzas* y en *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*.

EL INTERCAMBIO ENTRE LECTORES

Para iniciar la conversación

Las propuestas de **lectura de un cuento** a través de la o del docente son situaciones prioritarias para la formación de los lectores que también inciden en la elaboración de sus producciones. Las lecturas compartidas en el aula son instancias productivas de diálogo con el texto y con las diferentes interpretaciones que surgen a partir del intercambio en la clase.

Es preciso que la o el docente abra espacios para conversar y desentrañar el sentido de la obra. Cuando el intercambio entre lectores está instalado en el aula, es habitual que algunas niñas y algunos niños intervengan desde el comienzo aportando sus ideas e impresiones, de modo que la conversación se desencadena espontáneamente. Pero también puede suceder que sea la o el docente quien la inicie haciendo un comentario como lector.

Una posibilidad es comenzar comentando sobre **los efectos que el cuento produce** en los lectores, así como sobre el humor que caracteriza este relato. Por ejemplo:

- *Me parece que este cuento es una caja de sorpresas. ¿Están de acuerdo? ¿Qué fue lo que más les sorprendió de lo que le pasa a Doña Clementina? (o de lo que ella hace).*
- *Hay estudiantes que leyeron este cuento y dicen que pasan cosas muy exageradas y disparatadas, ¿ustedes qué piensan?*

Esta apertura está orientada a que las y los estudiantes puedan poner en palabras lo que experimentaron al leer el cuento y recortar cuáles son los hechos relatados que resultan extraños o exagerados.

Otro aspecto que se puede recuperar refiere a que esta primera impresión de los lectores es compartida por los personajes del cuento: los vecinos hablan de doña Clementina Queridita -entre otras cosas relevantes en la vida del barrio- porque fueron sorprendidos por los acontecimientos que suscita el poder particular que posee esta vecina.

- *¿Por qué será que a los vecinos del barrio de Florida les gustaba hablar de doña Clementina Queridita, la Achicadora, más que de otros temas?*

Acerca de los cambios de tamaño

El motivo de “**lo grande y lo pequeño**” es central en esta historia¹. La o el docente puede hacer notar la sucesión de achiques a lo largo del cuento, qué sucede en cada uno de ellos y cómo es que suceden:

- *¿Qué hizo doña Clementina cuando se dio cuenta de que el gato se había achicado y tenía el tamaño de una pelusa? Les vuelvo a leer esa parte.*
- *¿Cómo sucede el achicamiento de don Ramón? Volvamos a leer esa parte, que está en la página 14.*
- *Busquemos ahora cómo se produce el achicamiento de Oscarcito.*

Es interesante conversar sobre *cómo* y *cuándo* sucede el achicamiento de Oscarcito, ya que no está explícitamente relatado -a diferencia de lo que ocurre con el del gato Polidoro y el de don Ramón-.

Se puede releer o pedir a las niñas y los niños que lean la lista de cosas, gente, bichos y plantas que doña Clementina había colocado en las hueveras (página 18) y detenerse en “el propio ‘Oscarcito’, al que de pronto se le había acabado el cumpleaños” y “siete ‘velitas’ (encendidas, para colmo)”.

Seguramente, al releer los diferentes episodios en que la protagonista achica -sin querer- a otros personajes u objetos, las chicas y los chicos estarán cada vez más seguras y seguros de que lo que produce esos “achiques” es la forma en que habla doña Clementina. Será oportuno entonces reflexionar sobre la diferencia entre lo que sabemos los lectores y lo que sabe el personaje:

- *Nosotras y nosotros, como lectores, sabemos desde el principio (desde el título) que es doña Clementina quien achica a los demás. ¿Cuándo se da cuenta ella?*
- *¿En qué momento descubre que los “achiques” se deben a los diminutivos que ella usa?*

Dado que en el texto no está explícitamente dicho en qué momento doña Clementina se da cuenta de la razón que produce la disminución de tamaño, habrá que reconocer las reacciones de doña Clementina ante cada achique -y también las pistas que en algunos casos ofrece el narrador-, por lo cual será necesario recorrer una buena parte del cuento para buscar respuestas a las preguntas anteriores. La o el docente puede orientar el recorrido de sus alumnas y alumnos proyectando el texto para ir buscando en forma conjunta o bien, si ellos y ellas disponen del cuento o de fragmentos impresos, acercándose para ayudar a localizar en cada episodio esas pistas. Por ejemplo:

- *¿Cómo reacciona doña Clementina cuando su gato se hace chiquito?*
- *Fíjense que, cuando llega a la farmacia, dice: “Don Ramón, algo le está pasando a Polidoro. ¡Se me volvió chiquito!”.*
- *En ese momento, ¿se da cuenta de que ella es la responsable del achicamiento?*
- *Veamos ahora qué dice cuando achica a Don Ramón.*
- *Continúen buscando ustedes en los episodios que siguen, a ver si encontramos en qué momento doña Clementina toma conciencia de la relación entre su forma de hablar y la disminución del tamaño de los demás personajes.*

Acerca de los sentimientos de los personajes

Conversar sobre la vida interior de los personajes, sus sentimientos y pensamientos, sus intenciones y motivaciones es fundamental para profundizar la interpretación del cuento.

- *¿Cómo se sienten el gato Polidoro y los personajes humanos cuando “padecen la enfermedad del achique”? ¿Y sus familiares?*
- *¿Y doña Clementina?, ¿qué sentimientos experimenta a lo largo del relato?*

La o el docente podrá releer los fragmentos referidos a los sentimientos del gato y de los personajes humanos y conversar sobre ello, tanto sobre lo que dice explícitamente el texto como sobre lo que es posible inferir a partir de lo dicho para comprender las sensaciones y pensamientos de los personajes.

«El pobre gato, bastante angustiado, erizaba los pelos del lomo y corría de un lado al otro.» (p. 9)

«La mujer de don Ramón no sabía qué pensar: había encontrado la farmacia abierta y sola, sin rastros del farmacéutico por ninguna parte. Y Juana María y Braulio, los padres de Oscarcito, andaban desesperados en busca del hijo tan travieso que se les había escapado justo el día del cumpleaños.» (p. 23)

«En el quinto día de su vida en la huevera, Oscarcito se puso a llorar. Fue cuando vio, apagadas y chamuscadas, las siete velitas de su torta de cumpleaños.» (p. 26)

En cuanto a los sentimientos de la protagonista, está claro que el achicamiento de Oscarcito -su preferido entre los chicos del barrio- constituye un problema para ella. Se les puede mostrar a las chicas y los chicos que esta preocupación aparece en diferentes momentos del relato y solicitarles que releen para luego conversar sobre las pistas que da el texto acerca de las reacciones y sentimientos de la protagonista:

«...con el 'librito de cuentos' no había conflictos. Pero con Polidoro, y sobre todo con don Ramón y con Oscarcito era otra cosa.»

«Oscarcito se puso a llorar... Doña Clementina se puso a llorar con él.»

Es posible hacerles notar también que los sentimientos de doña Clementina aparecen en el cuento tanto a través de algunas expresiones del narrador como a partir de lo que ella dice con su propia voz, y también a través de sus acciones hacia los personajes "achicados":

«Doña Clementina, asustadísima, lo hizo upa enseguida: le parecía muy peligroso que siguiera corriendo por el piso; al fin de cuentas podía matarlo la primera miga de pan que se cayera desde la mesa...». (p. 10)

«¡Pobre hombre!, pensó doña Clementina, «¡Qué solito ha de sentirse allá abajo...! Voy a llevarlo con Polidoro, así se hacen compañía». (p. 15)

- *Doña Clementina cuidaba muy bien a cada uno de los achicados que había colocado en las hueveras. Volvamos a leer esa parte del cuento para ver cómo hacía para cuidarlos (final p. 24).*
- *En cuanto algo o alguien se le achicaba (gente, bicho, cosa o planta) doña Clementina se apuraba a metérselo en el bolsillo y después corría a su casa para darle un lugarcito en la huevera. ¿Por qué lo hacía?*
- *Parece que doña Clementina estaba cada vez más preocupada por sus achiques, Volvamos a leer esta parte:*

«Con las 'manzanitas', la 'sillita', las 'velitas', el 'jarabito' y el 'librito de cuentos' no había conflicto. Pero con Polidoro, y sobre todo con don Ramón y con Oscarcito era otra cosa».

- *Pensemos por qué dice que con algunos de esos achiques “no había conflicto” y que con otros “era otra cosa”.*

Acerca del poder del lenguaje

El poder del lenguaje es un tema insoslayable al comentar este cuento. Para profundizar sobre esta cuestión que es central en el relato, se pueden proponer algunas situaciones de lectura de las chicas y los chicos por sí mismos (ver el apartado siguiente), además de realizar algunas intervenciones:

- *Les releo esta parte:*

«Y, claro, doña Clementina no sabía qué hacer con sus achicados; le daba mucha vergüenza esa horrible enfermedad que la obligaba a andar achicando cosas contra su voluntad.»

- *¿Por qué siente vergüenza? ¿Es consciente de cuál es la razón de los achiques? Aquí dice “esa horrible enfermedad que la obligaba a andar achicando cosas contra su voluntad”, ¿por qué piensa que era una enfermedad?*
- *Nosotras y nosotros, como lectores, ¿cuándo comenzamos a darnos cuenta del poder de sus palabras? ¿Se acuerdan en qué parte de la historia? Les voy a leer algunos pasajes que nos ayudarán a decidir. A medida que vaya leyendo, ustedes me detienen y me avisan.*
- *En este cuento algunas palabras están en negrita o son más grandes, ¿por qué será?, ¿qué indica eso?*
- *¿Cómo descubrió doña Clementina el antídoto para la enfermedad del achicamiento? Releamos este fragmento:*

«—Bueno, Oscar, no llores más —le decía mientras le acariciaba el pelo con la punta del dedo— ¿Cómo vas a llorar si ya sos un muchacho ¡Un muchachote de siete años!

Entonces Oscar creció. Creció como no había crecido nunca. En un segundo recuperó el metro quince de estatura que le había llevado siete años conseguir.»

- *Después de curar el achicamiento de Oscarcito, doña Clementina corre a agarrar a su gato para curarlo también. ¿Con qué palabras lo cura?*
- *Cuando va a curar a don Ramón, doña Clementina tiene una duda. El narrador nos cuenta:*

«Le tocaba el turno a don Ramón. Doña Clementina dudó un poco y después llamó:

—¡Don Ramonón!»

- *¿Por qué duda Doña Clementina sobre qué palabra usar para agrandar a don Ramón?*
- *Al final del cuento dice que doña Clementina cuida mucho más sus palabras. ¿Por qué les parece que dirá eso?*

Como ya señalamos, Graciela Montes plantea un juego con ciertas palabras que tienen el poder de transformar inmediatamente la realidad. Se pueden recuperar otros cuentos en los que también aparece este tipo

de cambios, comentando los que las niñas y los niños ya conocen, así como leyéndoles algún otro cuento en el que se producen transformaciones de tamaño –por ejemplo, uno de los cuentos de G. Montes citados al comienzo de este material-.

LECTURA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

Es fundamental que la o el docente promueva en el aula diversas y sostenidas oportunidades para que las niñas y los niños puedan **leer, releer y compartir la lectura** con la o el docente y entre pares. Se trata de que las chicas y los chicos cuenten con nuevas oportunidades de releer algunos fragmentos de una historia conocida -Doña Clementina en este caso- para profundizar en aspectos ya compartidos durante los intercambios anteriores, construir nuevos sentidos, detenerse en detalles y/o hallar nuevas pistas que permitan recuperar algunas interpretaciones y ampliarlas, corroborarlas o cuestionarlas y re-discutirlas.

Además, enfrentarse a textos ya conocidos posibilita que las chicas y los chicos puedan realizar anticipaciones ajustadas acerca de lo que está escrito así como coordinarlas con informaciones disponibles en el texto (indicios cuantitativos y cualitativos², tipografía y disposición gráfica) y datos contextuales (las ilustraciones y su relación con el avance de la historia) para construir significado. Pueden poner en juego el conocimiento que tienen sobre la historia: “el primer achique es antes de que aparezca don Ramón” o coordinar con los datos contextuales, “en esta parte se produce el primer achique, está la imagen del gato pequeño”.

Como hemos mencionado en otros materiales, presentar los textos en el contexto en el que efectivamente aparecen es un criterio fundamental en las situaciones donde las chicas y los chicos leen por sí mismos³.

En algunas de las propuestas incluidas en el intercambio entre lectores, las chicas y los chicos ya tuvieron que volver al texto para **localizar determinados fragmentos** sobre los que se está dialogando, así como

para compartir la lectura con la o el docente o entre pares y leer por sí mismos otros fragmentos. Como ya conocen el cuento, en todos los casos se trata de releer algunos fragmentos ya leídos con anterioridad.

Entre las propuestas de localización y lectura de las niñas y los niños por sí mismos se encuentran las siguientes:

- Buscar la parte del cuento en donde se explica por qué los vecinos llamaban a doña Clementina, “la Achicadora”.
 - *Antes de que Doña Clementina comenzara con sus líos de los achiques, los vecinos de Florida ya la llamaban “La Achicadora”. Busquen dónde explica eso para saber por qué la habían apodado de esa manera⁴.*
- Localizar la parte donde sucede el primer achique para comprender las causas de esa transformación.
 - *¿Cómo sucedió? ¿Qué fue lo que dijo doña Clementina inmediatamente antes de que Polidoro se achicara?*

La o el docente podrá hacer otras propuestas de localización y lectura, considerando que son más accesibles aquellas que solo requieren localizar una parte específica del cuento y buscar allí las palabras del personaje en tanto que son más desafiantes aquellas que requieren rastrear en varias partes del cuento para encontrar diferentes parlamentos de un personaje.

Las propuestas de relectura orientadas hacia un propósito específico procuran que las chicas y los chicos avancen en sus posibilidades como lectores. Es posible intervenir de diferentes maneras para ayudar a las y los estudiantes a enfrentar la lectura, por ejemplo:

- contextualizar el episodio en cuestión en el tiempo de desarrollo de la historia:

- *“Esa parte está al comienzo del cuento, entonces busquen por las primeras páginas”;*
- reponer parte de la trama especificando el momento en que sucede:
 - *“El primer achique está después de la parte donde se explica por qué los vecinos de Florida llamaban ‘Queridita’ a doña Clementina”;*
- circunscribir aportando información contextual (la ilustración) y sobre cómo empieza el fragmento:
 - *“Busquen en las primeras tres páginas donde está la imagen del gato, es la parte que empieza así: ‘Y los achiques empezaron una tarde del mes de marzo’”;*
- indicar el número de página del cuento u ofrecer una fotocopia de ese fragmento:
 - *“Esta es la parte donde doña Clementina achica a Polidoro, busquen qué fue lo que ella dijo”.*

Una vez localizado ese episodio, la o el docente puede compartir la lectura con las niñas y los niños. La situación podría organizarse de la siguiente manera: unos leen cómo sucedió y otros, las palabras de doña Clementina con los gestos y acciones que acompañan esas palabras, o solo lo que dijo.

También se podría proponer la **lectura del prólogo**⁵ en parejas con el propósito de profundizar en el intercambio sobre el poder del lenguaje en el relato. Después de presentar el prólogo, la o el docente puede focalizar en las anticipaciones que hace el escritor Mempo Giardinelli sobre las palabras que generan transformaciones en algunas cosas y personajes, así como alentar al grupo a localizar algunas de esas palabras para intercambiar acerca de lo que sucede cuando las dice.

Otra situación pertinente es la **lectura de la ficha biográfica de la autora**⁶, que puede organizarse en parejas o tríos. El propósito de esta lectura

podrá ser reparar en otras obras de la autora y averiguar si en la biblioteca de la escuela hay alguno de los cuentos que se nombran allí. En el caso que los hubiese, la o el docente podrá recomendar a las chicas y los chicos que los soliciten en calidad de préstamo y luego compartan sus apreciaciones con sus compañeras y compañeros. Para que las alumnas y alumnos conozcan y disfruten de otros cuentos donde suceden transformaciones desmesuradas, será productivo realizar un trabajo articulado con la o el maestro bibliotecario, quien puede avanzar con la lectura de la saga que tiene como protagonista a “Ema y Emota”.

Si considera que algunas o algunos integrantes del grupo lo requieren, la o el docente podrá ofrecerles en primer lugar propuestas menos desafiantes, como la de **leer la lista de achicados**⁷ para reconocer cuáles son las palabras que indican el cambio de tamaño de los objetos o personajes que la protagonista pone en la huevera. En este caso, se trata de un texto discontinuo que permite anticipar con bastante seguridad lo que está escrito, que seguramente los lectores ya conocen bien en ese momento e, incluso, algunas de las palabras a reconocer se encuentran encerradas entre comillas.

Otra propuesta a ofrecer a las chicas y los chicos es **releer un fragmento del cuento para reparar en las características de la protagonista**⁸. Se trata de releer para localizar información específica: la descripción de doña Clementina en tres momentos de su vida -los dos años, los diez años y cuando se transformó en “la Achicadora”- y luego comentar sobre sus costumbres y cambios. El problema de lectura que tienen que resolver es dónde dice cada una de las características en los momentos señalados y decidir cuál es la información que se requiere para registrar cómo era la protagonista.

Se podría proponer la lectura de **palabras con poder**⁹. Se trata de palabras o frases conocidas de cuentos –“Abracadabra”, por ejemplo- o de la vida cotidiana, que se repiten con distintos propósitos. Las chicas y los chicos pueden agregar otras que conozcan. Si bien la situación requiere leer para saber qué dice en esos enunciados cuyo contenido no conocen, los

enunciados son breves. Podrán anticipar algo del contenido si conocen por experiencias personales esas frases y si la o el docente ofrece un marco de sentido que contextualice las frases presentadas.

ESCRITURA

Producir textos

La o el docente propone en el aula diversas y sostenidas situaciones que brinden a sus alumnas y alumnos oportunidades de **escribir en el marco de lo que se está leyendo**. Sugerimos a continuación dos propuestas de producción de textos:

- **Relatar qué pensó y sintió uno de los personajes** -el gato Polidoro- en el momento de sufrir el achique, de tal modo que este relato pueda insertarse en el cuento.
- **Reescribir el cuento completo** destinado a un lector que desconoce la historia.

La propuesta de **relatar lo que siente y piensa el gato** está orientada a incluir en el cuento la vida interior de uno de los personajes cuando sufre el efecto de las palabras de la Achicadora. Si bien se trata de un texto relativamente breve, la propuesta resultará desafiante para las chicas y los chicos porque tendrán que “agregar” algo que la autora no incluyó en el cuento y por lo tanto, supone un componente de invención: producir un *texto de creación en el marco del mundo creado de la historia de doña Clementina*, es decir, un fragmento que pueda introducirse en la historia leída y resulte coherente con ella.

La consigna de escritura podría ser la siguiente:

- *Polidoro está bastante angustiado. ¿Cómo se sentirá al volverse tan chiquito? ¿Cómo verá las cosas y las personas que lo rodean? ¿Qué pensará?*

Contá qué pensaba y cómo se sentía el pobre gato mientras doña Clementina lo achicaba.

Al planificar la producción, se intercambiarán ideas acerca de los posibles pensamientos y sentimientos del personaje, de tal modo que las niñas y los niños pongan en común lo que imaginan a partir del cuento. Algunas intervenciones posibles para ayudar a enfrentar el problema propuesto son:

- Recuperar lo conversado en torno a los cambios de tamaño para focalizar el intercambio en el primer achique, considerando las causas de esa transformación.
- Releer el episodio en que Polidoro sufre el achique.
- Alentar a buscar pistas que ofrece el texto para imaginar los pensamientos y sentimientos del gato:
 - *Antes de que lo achicaran, era gordo, peludo y fortachón, ¿cómo es ahora?, ¿cómo se siente al volverse “casi una pelusa”?; ¿Por qué será que “corría de un lado al otro, dando vueltas alrededor del plato”?*
- Proponer otras expresiones -además de “bastante angustiado” ya explicitada en el relato- que se podrían utilizar para describir los sentimientos del gato: desprotegido, nervioso, con miedo a morir aplastado; indefenso como una pelusa ante el viento, confundido sin saber adónde ir... y alentar a listar otras.
- Ofrecer el lugar del texto donde se podría insertar el nuevo y un posible comienzo:

Era Polidoro, de eso no cabía duda, pero muchísimo más chico. Desde el papel de caramelo en el que se resguardó, pensaba...

Mientras las chicas y los chicos escriben, la o el docente se acerca para conversar con quienes aún no hayan comenzado a escribir porque no se les ocurre cómo continuar a partir del inicio propuesto y recordarles el intercambio sostenido antes sobre lo que podría estar pensando Polidoro, para ayudar a releer lo que ya escribieron a quienes aún no pueden hacerlo autónomamente y/o a reflexionar sobre la escritura de algunas palabras que ellas y ellos están en condiciones de auto-corregir, para hacerles observar la reiteración excesiva de alguna palabra y pensar cómo podrían resolver el problema...

Al finalizar la escritura del texto, la o el docente alienta a revisarlo y les pide que reparen en cuestiones específicas, por ejemplo:

- *Fíjense si se entiende bien o si les parece necesario aclarar algo para que se entienda mejor.*
- *¿Se nota cómo ha vivido el achique el gato Polidoro y cómo ha podido ver el mundo desde abajo y tan lejos de todo?*
- *¿Será necesario agregar alguna coma o algún punto?*
- *¿Faltará alguna letra en alguna palabra?*

En otra clase podrá proponer que en pequeños grupos (de 3 o 4 integrantes) cada uno lea su propio texto a sus compañeras o compañeros para intercambiar sobre los pensamientos y sentimientos de Polidoro que imaginaron, para que quienes escuchan puedan apreciar las producciones de las o los demás y para que, si en algún caso lo consideran conveniente, puedan leer el texto de algún integrante del grupo para sugerir mejoras. La o el docente podrá recorrer los grupos y detenerse en algunos de ellos alentando a escuchar con atención, valorando la producción leída (*¡que bueno que quedó eso de que se sentía aterrorizado porque pensaba que lo podían pisar!*), formulando preguntas orientadas a expandir lo descrito (*¿por qué habrá decidido resguardarse?*) o haciendo sugerencias (*yo pienso que al ser tan chiquito ni lo escuchaban cuando maullaba, ¿qué habrá pensado cuando se dio cuenta de eso? Pueden agregarlo*).

La propuesta de **reescribir el cuento** para alguien que no lo conoce presenta el desafío de reconstruir la historia centrándose en los acontecimientos esenciales que en ella tienen lugar, de tal modo que pueda comprenderla un lector que no ha leído el cuento original. Escribir este texto –relativamente extenso- a través de la o del docente hará posible que todas y todos pongan en común los conocimientos que ya tienen por haber leído y comentado el cuento. Además, contar con la intensa intervención de un escritor experimentado -la maestra o el maestro- permitirá resolver los diversos problemas que se plantean al intentar producir un texto completo, claro y coherente.

La participación en situaciones de escritura a través de la o del docente es fundamental para que las y los estudiantes vayan apropiándose tanto del proceso de producción textual como de recursos lingüísticos que contribuyen a resolver los múltiples problemas que se plantean al escribir.

La propuesta de escritura puede iniciarse con la siguiente consigna:

- *Vamos a contarles a sus familias este cuento que nos gustó tanto. Tenemos que pensar lo que vamos a narrar para que puedan entender bien de qué se trata “Doña Clementina queridita, la Achicadora”.*

La o el docente puede proponer la planificación del texto de manera colectiva, ofrecer un posible comienzo y empezar a escribir con sus alumnas y alumnos. Son productivas las intervenciones a través de las cuales la maestra o el maestro:

- Alienta a recapitular la historia entre todas y todos para planificar qué hechos no podrán faltar.
- Relee el comienzo del cuento con el objeto de discutir y decidir cómo van a presentar a doña Clementina.
- Propone hacer una lista con los personajes que son achicados a lo largo de la historia.
- Ensaya con las chicas y los chicos posibles formas esquemáticas de explicar la razón de todos los achiques en lugar de contar uno por

uno.

- Registra en un afiche -de forma sintética y a modo de notas- los acuerdos a los que arriben.
- Ofrece un posible comienzo:

En el barrio de Florida, una vecina llamada doña Clementina era conocida como “Queridita” porque siempre saludaba diciendo “queridita” o “queridito”. Sin embargo, a partir de una tarde, cuando ella ya era vieja, comenzaron a llamarla la Achicadora porque...

Durante la textualización, la o el docente podrá intervenir mostrando quehaceres fundamentales de todo escritor¹⁰. Por ejemplo:

- Anotar en el pizarrón u otro portador las diferentes propuestas de textualización de chicas y chicos acerca de una misma idea para someter a discusión y reflexionar acerca de cuál es la mejor manera de decirlo.
- Ir escribiendo lo que se ha acordado en un afiche o en computadora (conectada a un cañón para proyectar el texto a la vista de todos).
- Releer frecuentemente lo que ha quedado escrito para asegurar la coherencia con lo nuevo que se va a agregar, para ir cotejando que no falten las ideas que se han previsto al planificar, para apreciar entre todas y todos cómo va quedando el texto pensando en que su potencial lector pueda entenderlo.
- Alentar a releer el plan de texto acordado cuando es necesario para recordar algún aspecto de la historia.
- Solicitar y/o proponer otras formas de expresar ciertas ideas para decidir cuál es la que puede resultar más clara y semejante al estilo de la autora del cuento.

Si la o el docente está escribiendo en papel, al ir revisando cada parte podrá tachar y escribir sobre lo tachado, utilizar flechas al agregar palabras o enunciados breves, usar asteriscos y escribir las alternativas en un costado del pizarrón para luego incluir lo acordado en el afiche. Si se escribe con algún dispositivo electrónico mientras se proyecta a la vista de todas y todos, se podrá aprovechar el beneficio de borrar, de insertar, de cortar y pegar en otra parte, de agregar nuevas marcas o espacios sin necesidad de “ensuciar” el texto y escribir todo nuevamente.

Una vez que la producción se ha encaminado y avanzado considerablemente -por ejemplo, cuando se han relatado los achiques seleccionados para incluir en el texto-, la o el docente podrá proponer que continúen escribiendo en parejas el final del cuento.

Tiempos para revisar

Uno o dos días después de haber terminado la primera versión completa de la historia, se propone una instancia de revisión diferida y colectiva del texto producido entre todas y todos. Luego, cada pareja revisará el fragmento que ha escrito para terminar de narrar el cuento.

La o el docente sostiene la revisión mostrando y “poniendo en palabras” prácticas propias de la escritura y dialoga de “escritor a escritor” al tomar decisiones para mejorar el escrito:

- Relee el texto desde el inicio comentando que es necesario hacerlo para controlar si hace falta agregar algún suceso –o algún detalle- para que el lector entienda lo que sucede en la historia o bien para decidir si es necesario sacar o modificar algo;
- Propone recurrir al plan de texto -antes de continuar escribiendo- para cerciorarse de que están contemplados los aspectos acordados en lo ya escrito.
- Indica directamente dónde conviene usar puntos y aparte para marcar que se cambia de tema o que comienza un nuevo momento del relato –por ejemplo, después de presentar a Clementina el punto

y aparte “avisa al lector” que en el siguiente párrafo comenzará algo nuevo (se inicia la acción relatando el achique de algún personaje).

- Propone debatir acerca de cómo incluir lo dichos por Clementina cada vez que produce un achique: ¿se incluyen todos o sólo algunos como ejemplo?, ¿convendrá hacerlo en estilo directo o indirecto? ¿Cuál será el efecto en el lector en un caso u otro?
- Sugiere ampliar algo del relato de lo que sucedía en el “mundo de la huevera” donde todo es diminuto.
- Propone revisar el texto para ver si se ha reiterado demasiado el uso de “y”, “entonces” o “después” y buscar otros conectores temporales que puedan evitar esa reiteración.

Luego de terminada la revisión de la parte del texto producida colectivamente, propone que cada pareja continúe la revisión de la parte final que ha elaborado. En primer término, puede plantear una **revisión global**, es decir que releen todo el texto que escribieron tratando de mejorar lo que consideren necesario para que se entienda. Luego, la o el docente puede llevarse las producciones de las parejas para hacerles algunas indicaciones específicas. En una siguiente clase, las parejas podrán revisar su producción atendiendo a esas indicaciones y a algunas pautas que da para todas y todos, tales como:

- Tener en cuenta lo acordado durante la planificación para considerar en la parte final. Por ejemplo, que los achiques relatados en la primera parte estén solucionados.
- Tratar de que la parte final esté relacionada en forma coherente con la parte producida colectivamente.
- Recuperar lo intercambiado durante la revisión colectiva respecto de algunos problemas como la forma de incluir los dichos por Clementina -en este caso, para curar los achiques- y la reiteración de algunos conectores temporales y sus posibles sustituciones.

Si en el grupo hubiera algunas niñas y algunos niños que aún producen escrituras cuasi-alfabéticas, será fundamental plantear intervenciones que promuevan la reflexión sobre el sistema de escritura y las y los ayuden a

avanzar hacia una escritura completamente alfabética. Para ello, después de la revisión global del texto, la o el docente podría¹¹:

- Seleccionar algunas palabras que aún no están escritas convencionalmente, principalmente en sílabas complejas (Clementina, Oscarcito, grandote, cumple años¹²) y proponer revisarlas:
 - *Todas las que pusiste aquí están bien, pero te falta una ¿cuál será?, ¿dónde la pondrías? // Todas las que pusiste para "Oscarcito" están bien (OSCACITO/OCARCITO), pero te falta esta, la 'erre', ¿dónde la pondrías?*
- Ofrecer un conjunto de letras móviles -todas las necesarias para escribir la palabra en cuestión- y proponer que escriban cierta palabra sin que sobre ninguna letra y, luego, pensando bien en qué orden van.
- Solicitar una lectura atenta de la propia escritura:
 - *Mostrame señalando despacito cómo dice...*
- Promover la consulta a fuentes de información presentes en el aula (abecedarios, banco de datos, lista con nombres de personajes...).

ESCRIBIR PENSANDO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA

En el caso de que algunas o algunos estudiantes aún no hayan alcanzado una escritura alfabética, será imprescindible proponerles realizar actividades específicamente dirigidas a promover que avancen en la apropiación de la alfabeticidad. Para que puedan centrarse en la reflexión sobre la cantidad, pertinencia y orden de las letras en palabras que incluyen sílabas complejas, es necesario que –además de producir textos- tengan oportunidad de escribir en situaciones puntuales, que únicamente requieren pensar en el sistema de escritura –y que pueden no estar relacionadas con el cuento que se está leyendo-.

Siempre será necesario que la o el docente analice las producciones de las chicas y los chicos para tener “pistas” acerca de cómo está pensando cada quien la escritura y ajustar las intervenciones para que todas y todos progresen.

Se enuncian a continuación algunas de las situaciones que es posible presentar.

Escribir listas de palabras

La o el docente puede plantear la escritura de palabras -seleccionadas previamente- que impliquen distintos problemas para las chicas y los chicos que escriben de forma cuasi-alfabética. Por ejemplo, palabras que incluyen sílabas complejas como consonante-vocal-consonante (tortuga, rinoceronte), consonante-consonante-vocal (grillo, flamenco, tigre, cocodrilo) o consonante-consonante-vocal-consonante (avestruz). En este caso, se podrán ofrecer imágenes de los animales¹³ -o del conjunto de objetos que se haya preseleccionado¹⁴- y solicitar la escritura del nombre de cada uno.

Una vez terminada la escritura, la o el docente puede realizar distintas intervenciones que promuevan la reflexión sobre la producción, por ejemplo:

- Solicitar una relectura atenta de la escritura:
 - *Leé y señalá cómo dice...; cambiarías algo?, ¿qué cambiarías?*
- Centrar cada vez la reflexión sobre una de las palabras aunque en la escritura de las chicas y los chicos se haya reiterado en más de una oportunidad la omisión o agregado de alguna letra en la sílaba compleja. Por ejemplo:
- Señalar que falta una letra:
 - *Todas las que pusiste para “cocodrilo” (COCODILO) están bien pero te falta una, ¿cuál será?*

También puede ofrecer la letra faltante (R) a fin de focalizar la reflexión únicamente en el lugar que la tendrá que colocar, es decir, en el orden.

- Informar sobre una letra sobrante:
 - *Todas las que pusiste para “cocodrilo” (COCODIRILO) están bien pero hay una que sobra, releé y fijate cuál es.*
- Señalar que hay un problema con el orden:
 - *Todas las que pusiste para “tigre” están bien, son esas (escribió TIGER), pero hay una que no está en su lugar.*
- Entregar todas las letras de una de las palabras y solicitar a la niña o al niño que las ordene. Luego se puede pedir que compare con el orden dado por otra compañera u otro compañero que esté realizando la misma actividad:
 - *Acá están todas las letras que sirven para escribir la palabra “avestruz”. Ordenalas para que quede la palabra con todas las letras y bien escrita. Después ustedes dos comparen cómo les quedó escrita la palabra y, si no la escribieron de la misma manera, discutan para ponerse de acuerdo en cómo se escribe¹⁵.*

Escribir palabras con transformación morfológica

Esta propuesta es recomendable para niñas y niños menos avanzados en el aprendizaje del sistema de escritura. Es una situación de escritura que implica recurrir a “partes” de palabras ya disponibles para resolver la producción de una palabra “nueva” que tiene en común una parte con la anterior. Durante el desarrollo de esta propuesta, la o el docente puede orientar acerca de la práctica de *copia con transformación*, por ejemplo:

- *“Si gatito se escribe así, ¿cómo se escribe ‘gatote’?, ¿y ‘gatazo’?,*
- *¿Qué parte de ‘gatito’ te sirve para escribir ‘gatote’?, ¿hasta dónde sirve? Y ahora, ¿qué falta para que diga ‘gatote’?”.*

En el Anexo, se propone una actividad¹⁶ que implica transformaciones morfológicas como las que se acaba de señalar. Se propone también **completar un crucigrama**¹⁷. Cuando se lleve a cabo esta última propuesta, es posible que en el primer intento de escribir una palabra las chicas y los chicos descubran que les quedaron casilleros vacíos. La o el docente puede acercarse, releer y descubrir en conjunto con ellas y ellos cómo resolver el problema; igualmente, puede ofrecer la letra faltante y preguntar dónde habría que ubicarla -así como efectuar otras intervenciones desarrolladas en las propuestas anteriores-.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

En este apartado desarrollamos propuestas que focalizan en dos contenidos: una primera instancia de reflexión sobre los dos usos de las mayúsculas y la regla grafo-fónica referida al uso de R/RR.

¿Cuándo se usa mayúscula?

Es importante que, en los casos en que las niñas y los niños hayan adquirido la base alfabética del sistema de escritura, la o el docente dé lugar a una reflexión sistemática sobre **el uso de mayúsculas** a fin de que puedan incorporar, progresivamente, esta convención a la propia escritura.

El uso de mayúsculas depende, por un lado, de la puntuación del texto y, por otro lado, de la distinción entre sustantivos comunes y propios. Proponemos aquí una primera aproximación a ambos usos.

En el contexto del aula, con el texto a la vista de todos, la o el docente puede plantear el siguiente problema ortográfico: *¿Por qué “La mujer” está con mayúscula y “la farmacia” está con minúscula?* y generar en el aula un espacio de reflexión compartido entre las chicas y los chicos.

Plantear un problema ortográfico permite, por un lado, “prestar” una pregunta referida a una duda ortográfica cuando quizás las y los estudiantes aún no se han preguntado sobre la cuestión y, por el otro,

generar instancias de reflexión colectiva acerca de las convenciones ortográficas -en este caso de las mayúsculas- para construir regularidades.

Podrán hacerse varias propuestas similares con la intención de que las y los estudiantes vayan familiarizándose con los usos de las mayúsculas. Por supuesto, no se espera que las primeras explicaciones sean totalmente correctas sino intentos de pensar en el problema debatiendo con otros.

Para avanzar en la reflexión sobre este contenido, se puede organizar un trabajo en parejas o tríos y presentar el texto y la tabla que se ofrecen en el anexo de este documento¹⁸ con las siguientes consignas:

- Expliquen por qué “**La** mujer” está con mayúscula y “**la** farmacia” está con minúscula.
- Señalen en el texto todas las palabras que se escriben con mayúscula.
- Escriban las palabras con mayúscula que señalaron una debajo de la otra y expliquen en cada caso por qué les parece que está la mayúscula.

Luego, se podrá proponer una puesta en común de las explicaciones realizadas por cada grupo y escribir una primera conclusión colectiva, de tal modo que puedan recuperarla cuando lo necesiten al escribir. Esa conclusión podrá quedar en un afiche en el aula –además de que las niñas y los niños la anoten en sus cuadernos-.

Con el propósito de revisar las conclusiones y ampliarlas con una colección de ejemplos, la o el docente puede plantear la observación y análisis de otros fragmentos del mismo cuento u otras fuentes. También se podrá proponer la corrección de algunos fragmentos de las producciones de las y los estudiantes o de un párrafo recreado expresamente que reúna problemas de uso de mayúsculas detectados en diversas producciones.

Luego, la maestra o el maestro puede proponer una instancia revisión de los textos producidos -el final del cuento- indicando a las parejas de autores que revisen sus producciones atendiendo a qué palabras escribieron con mayúsculas y cuáles deberían escribir con mayúscula en el caso que no lo hubieran hecho.

Es importante destacar que, aun cuando la totalidad de la escritura de las chicas y los chicos fuese realizada en imprenta mayúscula, la reflexión sobre el uso de esta marca ortográfica es posible y será necesario destacarla en el texto producido usando un mayor tamaño, marcando con color o negrita.

¿Se escribe con R o RR?

La enseñanza de esta regla fonográfica requiere que se planifique una secuencia de situaciones de reflexión dirigida a construirla. En esta oportunidad, se podrá iniciar la secuencia planteando un problema: *¿Cómo hacemos para saber en cuáles palabras usamos solo R y en cuáles la RR¹⁹?*

La secuencia irá alternando resoluciones de las niñas y los niños de forma individual o en parejas con puestas en común de los hallazgos o explicaciones elaboradas. Por ejemplo:

- Proponer la lectura de un texto escrito por otra niña u otro niño de tercer año²⁰ e indicar que anoten, por una parte, todas las palabras que empiezan con R y, por otra parte, todas las que contienen RR. Luego podrán poner en común las palabras halladas.
- Solicitar que escriban palabras que comienzan con R -dando antes un ejemplo- y palabras que incluyen RR –“como PERRO”-. Nuevamente, se pondrá en común lo producido y se debatirá cuando haya discrepancias.
- Completar un cuadro con palabras en las que aparece RR o bien R (en diferentes posiciones)²¹.

De este modo, se procura establecer una primera restricción gráfica en relación al uso de estas letras, según la cual **RR nunca aparece al comienzo ni al final de la palabra**. Luego será posible centrarse en el problema de comprender en qué casos se utiliza en el interior de las palabras.

A continuación, se presentan dos propuestas dirigidas a ofrecer una nueva instancia de reflexión sobre el uso de R / RR; la o el docente puede optar por realizar la primera o ambas.

a) Analizar -en parejas o tríos- varios pares de palabras que solo se diferencian por el uso de R/RR a partir de la pregunta:

- *¿Por qué algunas de estas palabras se escriben con R y otras con RR?*

CARO / CARRO

CARETA / CARRETA

PERO / PERRO

CORO / CORRO

PERA / PERRA

- Después de dar un tiempo para que las y los integrantes de cada pequeño grupo compartan sus explicaciones, se les pide que escriban una primera conclusión.
- Luego, la o el docente propone a los mismos equipos buscar otras palabras con RR, hacer una lista y revisar la conclusión anterior para asegurarse de que sigue siendo válida.
- Después de poner en común las palabras anotadas por todos los equipos, se propone compartir las conclusiones a las que arribaron, se debate sobre ellas para luego elaborar una conclusión en conjunto que es validada por la o el docente (la forma más sencilla

de esta conclusión es: RR únicamente se utiliza entre dos vocales y cuando corresponde al sonido fuerte).

b) Corregir un texto producido por otra niña u otro niño que presenta algunos errores ortográficos en el uso de R / RR²²:

- Se propone a las chicas y los chicos que se fijen en las palabras subrayadas, que presentan R / RR, y discutan –en parejas- cuáles están bien escritas y cuáles no. Una vez que se pongan de acuerdo, escribirán correctamente las palabras que deben ser corregidas.
- Luego, se puede promover que las niñas y los niños piensen qué palabras suelen plantearles dudas sobre R / RR cuando escriben y vuelvan a las conclusiones que han anotado para decidir.

Si la o el docente notara que las y los estudiantes -o algunos de ellos- necesitan volver a construir la regla, puede pedirles que revisen los ejemplos sobre los que han trabajado para responder el siguiente interrogante:

- *¿Cómo podemos explicarle a una chica o a un chico que siempre se equivoca en usar R o RR en qué tiene que fijarse o pensar para escribir esas palabras de forma correcta?*

Finalmente, destacamos que las situaciones anteriores responden al propósito de generar en el aula instancias de reflexión que posibiliten a las chicas y los chicos construir conocimientos ortográficos sólidos, en un proceso que toma como punto de partida lo que ya saben y las dudas que se les plantean y como punto de llegada la elaboración de las reglas o regularidades ortográficas convencionales.

¹ Las referencias a números de página corresponden a la versión disponible en [Mi biblioteca personal](#).

² Son indicios cuantitativos la extensión de las palabras -su longitud, *cuántas* letras tiene-; los indicios cualitativos son las letras específicas que las componen (*cuáles* tiene).

³ Si no se contase con ejemplares del texto completo para compartir con las niñas y los niños, la o el docente podrá disponer de fragmentos o de algunas páginas del libro preseleccionadas para estas propuestas en el Anexo que formó parte del material enviado por la Dirección Provincial de Educación Primaria para las Jornadas Institucionales febrero 2023.

⁴ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: El apodo de Doña Clementina.

⁵ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Presentación del cuento.

⁶ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Ficha biográfica de la autora.

⁷ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Lista de achicados.

⁸ Ver Anexo: Jornadas Institucionales febrero 2023: Doña Clementina antes de ser “Achicadora”.

⁹ Ver Anexo: Jornadas Institucionales febrero 2023: Palabras con poder.

¹⁰ Algunas de estas posibles intervenciones -y otras consideraciones acerca de la *situación de escritura a través de la o del docente*– ya han sido desarrolladas en la propuesta de cuarto año en torno al cuento *Aladino y la lámpara maravillosa*. Material destinado a docentes (Primera entrega), año 2021 (p. 8).

¹¹ Para ampliar en intervenciones específicas que promuevan la reflexión sobre el sistema de escritura, véase la propuesta de tercer año en torno al cuento *Desafío Mortal*, año 2022 (p. 12).

¹² Es importante que las palabras seleccionadas sean de sentido pleno: sustantivos, adjetivos o verbos.

¹³ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Lista de animales.

¹⁴ Se puede proponer que escriban listas de nombres de juguetes, comidas, transportes..., así como de aquellos objetos que doña Clementina achicó y colocó en la huevera, pero siempre previendo que los nombres a escribir presenten un desafío respecto a **qué letras** es necesario usar, **cuántas** y **en qué orden**.

¹⁵ Este tipo de intervenciones ya han sido mencionadas en diversas entregas tales como: **Documento 3/20 Orientaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a distancia 1 Unidad Pedagógica** (pp.14-21) y Material destinado a Talleristas para trabajar con estudiantes de Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje: “El hombrecito de jengibre” (Segunda entrega, pp. 14-20). Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, año 2021.

¹⁶ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Antídotos contra los achiques.

¹⁷ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Otros personajes y objetos para la huevera.

¹⁸ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: ¿Cuándo se usan mayúsculas?

¹⁹ La reflexión sobre el uso de R/RR ya fue presentada en otras propuestas: **Cuentos con engaños, "El gato con botas"** (2021).

²⁰ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: ¿Se escribe con R o RR?

²¹ Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: ¿Con cuál va? ¿R o RR?

²² Ver Anexo Jornadas Institucionales febrero 2023: Ayudar a corregir.

Imagen de portada: Freepik.es

Primaria / Primer Ciclo , Prácticas del Lenguaje / #Cuentos, #Doña Clementina Queridita, #Graciela Montes

Este documento fue generado de manera automática. Para una mejor experiencia ingresar a [Continuemos Estudiando](#).

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
**BUENOS
AIRES**

Sitio desarrollado y actualizado por la
Dirección de Tecnología Educativa dependiente de la
Subsecretaría de Educación
abc.gob.ar

Continuemos estudiando v2.1