

Facilitando el Proceso de Alfabetización Inicial desde el hogar: El versicuento como recurso literario para promover habilidades lingüísticas

María Elsa PORTA
CONICET-UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO-ARGENTINA
Universidad Nacional de Cuyo
Instituto de Lingüística y Filología
Facultad de Filosofía y Letras
meporta@mendoza-conicet.gov.ar

RESUMEN

Se describe y fundamenta el uso de estrategias para que padres y/o cuidadores promuevan desde el hogar habilidades lingüísticas en niños de nivel inicial y primer año de la escuela primaria, a fin de facilitar el aprendizaje primero de la lectura. Estas estrategias están diseñadas para que los padres obtengan mayor entendimiento y competencia en desarrollar habilidades lingüísticas en los niños a partir de la lectura de versi-cuentos. Se detallan fundamentos teóricos y lineamientos prácticos para crear un ambiente hogareño rico en experiencias lingüísticas y literarias.

Palabras clave: literatura infantil, lingüística, alfabetización inicial, ambiente literario familiar.

Pour faciliter l'alphabétisation scolaire au foyer. Le "conte-rimé" comme recours littéraire

RÉSUMÉ

On décrit l'emploi de stratégies pour les parents ou les personnes en charge des enfants pouvant promouvoir à la maison des compétences linguistiques chez des enfants en âge préscolaire ou peu scolarisés afin de faciliter leur apprentissage de la lecture. Les stratégies sont conçues pour obtenir une meilleure compréhension de la part des parents et leur capacité de développer les compétences linguistiques chez leurs enfants grâce à la lecture de "contes-rimés". On fait le détail des fondements et conseils pratiques pour créer une ambiance au foyer riche d'expériences linguistiques et littéraires.

Mots-clé: littérature enfantine, linguistique, alphabétisation initiale, ambiance littéraire au foyer.

Facilitating the process of early literacy at home: The short story as literary recourse for improving linguistic ability

ABSTRACT

This paper outlines strategies that parents and/or care-givers can employ at home to promote early linguistic ability in kindergarten and first-grade children and facilitate beginning

reading skills. The strategies are designed such that parents may obtain the greatest competency in and understanding of how to best develop linguistic ability in children by utilizing short stories. This paper details fundamental theories and outlines practical guidelines necessary to establishing a home environment rich in literary and linguistic experiences.

Keywords: beginning literacy, linguistic skills, home literacy environment

SUMARIO: 1. Introducción. 1.1. La influencia del ambiente literario familiar y la participación familiar en el proceso de alfabetización inicial. 2. Desarrollo. 2.1. Descripción de la secuencia del taller para promover en padres o cuidadores la competencia en el desarrollo de estrategias durante la lectura de cuentos. 3. Conclusión. Bibliografía. Anexo.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas más importantes en la vida del niño son aquellas que comparten el mayor tiempo con ellos y de los cuales depende su cuidado. Toda actividad que padres o cuidadores desarrollen en casa con los niños tendrá sin duda un efecto en sus experiencias de aprendizaje futuras, entre ellas las relativas a aprendizajes escolares tales como la lectura y la escritura. La lectura de cuentos y las interacciones verbales que acaecen en el hogar entre padres y/o cuidadores y los niños constituyen una excelente oportunidad para que estos aprendan habilidades básicas que necesitan para iniciarse en el proceso de alfabetización, entre ellas, habilidades de *conciencia fonológica, enriquecimiento del vocabulario y comprensión lectora* (Dickinson & Tabors, 2002; Porta & Difabio, 2011; Roberts, 2008).

1.1. La influencia del ambiente literario familiar y la participación familiar en el proceso de alfabetización inicial

En un estudio que evaluó los conocimientos que forman parte del proceso de alfabetización infantil en niños de distintas clases sociales y su incidencia en el aprendizaje de la lecto-escritura, se observó que los niños provenientes de sectores en riesgo socio-ambiental se diferencian de sus pares en todas las dimensiones lingüísticas consideradas (funcionalidad de la escritura, sistema de escritura y lenguaje oral). Las disparidades encontradas estarían asociadas al nivel de alfabetización del entorno familiar y social (Borzzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005). Sin embargo, programas de estimulación lingüística, cuidadosamente elaborados y sistemáticamente implementados, tales como aquellos dirigidos a desarrollar habilidades de conciencia fonológica, pueden compensar diferencias fonológicas permitiendo a niños de sectores socialmente vulnerables iniciarse en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo que sus pares (Ehri et al. 2001).

En un estudio realizado por Dickinson & Tabors (2002) en niños de nivel socio-económico bajo, se observó que las actividades literarias desarrolladas en el hogar, tales como la lectura de cuentos y las interacciones verbales tienen efectos inmediatos y duraderos en el proceso de adquisición de la lectura. En el mismo sentido, otras investigaciones evidencian que la lectura frecuente de cuentos por parte de docentes y padres a los niños a cargo -tanto en la escuela como en el hogar respec-

tivamente- incrementa en forma significativa su nivel de vocabulario y de habilidades básicas de la lectura tales como la identificación de palabras escritas (Porta & Difabio, 2011; Roberts, 2008). Por ello uno de los objetivos que nos propusimos al diseñar e implementar un programa de estimulación lingüística para niños de nivel inicial fue sumar la participación activa de los padres o cuidadores. Así, quienes comparten el mayor tiempo con los niños de los grupos de escolares que forman parte del programa de intervención lingüística, participan de talleres con temáticas dirigidas a desarrollar en los niños a su cargo habilidades lingüísticas consideradas precursoras del proceso de alfabetización escolar (Twibell, Lopez, Porta & Harkins, 2006).

Como sostiene y defiende Lorente (2011), la Literatura ocupa un lugar indiscutible en la formación de niños de la educación general básica, razón por la cual debe considerarse hecho pedagógico que contribuye con el cumplimiento del currículo. Con el desarrollo de talleres dirigidos a padres para promover la lectura de cuentos en el hogar, pretendemos, como describe Borda Crespo (2000) incentivar desde la etapa pre-escolar la formación de un lector activo y crítico, un lector que, en etapas más avanzadas de la escolaridad, pueda comprender e interpretar lo leído.

La presente propuesta consiste en la descripción de un taller de capacitación en el cual, partiendo de la lectura de un *versicuento* (historias en rima), los padres o cuidadores vivencian los pasos por seguir para incrementar el *vocabulario*, la *comprensión lectora* y la *conciencia fonológica* en sus hijos o pequeños a cargo.

2. DESARROLLO

Las estrategias que se describirán a continuación formaron parte del contenido de un taller dirigido a padres de niños de Jardín de Infantes y Primer grado de escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza, Argentina. El taller se desarrolló dentro del ámbito del establecimiento escolar al que concurrían los niños.

2.1. Descripción de la secuencia del taller para promover en padres o cuidadores la competencia en el desarrollo de estrategias durante la lectura de cuentos.

Disfrutar el tiempo de lectura. Para despertar el interés de los adultos, el taller se inicia con la lectura de un versicuento divertido y disparatado (Anexo 1). En primer lugar, se pregunta si resultó entretenido. Este momento de reflexión apunta a que es condición imprescindible disfrutar del espacio compartido entre lectores y oyentes.

Establecer una rutina es otro requisito importante para crear el hábito de la lectura. Pautar un momento del día para la lectura, un espacio y la manera en que se desarrollará la lectura (por ejemplo, sentarse juntos, entre almohadones, o en la cama) despertará en el niño la necesidad de leer a diario ya que identificará dicha ocasión momento como un espacio para compartir, disfrutar y aprender.

Para mantener la atención del oyente es esencial narrar la historia en forma dramática, hacer preguntas, permitir que el niño a su vez las haga, pedirle que adi-

vine cuál puede ser el final de la historia, dialogar sobre los dibujos que aparecen en el texto. Cuando se lee con interés, se le presenta un modelo que lo lleva también a pensar que las historias son interesantes.

Leer la historia repetidamente. Seguidamente, se lee el versículo por segunda vez. Luego, se pide a los participantes que estén atentos ya que se lo leerá por tercera vez en voz alta y ellos deben completar con la palabra silenciada las frases y construcciones que se enuncian en forma incompleta. Esta forma de composición literaria facilita el empleo de vocabulario que durante el habla cotidiana no se presenta frecuentemente. Repetir la lectura oral incrementa la familiaridad con cada núcleo narrativo y ayuda a establecer comentarios más profundos. Al leer de esa manera el niño se familiariza con la música que encierra la historia, con su rima, razón por la cual resulta más fácil evocar la última palabra de cada verso. Por ejemplo, “la gallina Marilina, puso un huevo en la .../cocina?”. Entonces, se invita al grupo a que lean a los niños en voz alta, modificando la entonación, al menos dos veces. Se instruye en que en la tercera lectura en voz alta permitan que sus hijos completen la última palabra como ellos mismos vivenciaron. Además de favorecer el empleo de nuevos términos, esta actividad facilita la recuperación de palabras desde la memoria ya que el niño, para completar el verso, evoca la palabra recurriendo a la rima de la última palabra del verso o de los versos precedentes.

Explicar palabras nuevas o raras. En un tercer momento, se pregunta a los asistentes si consideran que los niños podrían desconocer algunos significados y que, por lo tanto, podrían resultarles “raras”. Con el objetivo de evitar interferir en la fluidez de la narración durante la lectura es conveniente hablar antes sobre el significado de tales términos, engarzándolas a modo de esfera semántica, práctica que puede inclusive generar más expectativa y mejor predisposición ante el público infantil.

Para aclarar el significado de palabras desconocidas o de errónea significación, situaciones motivadas en algunos casos por su poca frecuencia en el léxico diario, se sugiere respetar la siguiente secuencia. Primero, se explica el significado de la palabra empleando un lenguaje accesible para el niño, solicitándole que la repita a fin de promover la representación fonológica del vocablo. En esta instancia también se pueden evocar sinónimos. Por ejemplo, son equivalentes sinonímicos de “potrero” las siguientes palabras: “monte”, “granja”, “terreno”, “campo”, “cancha de fútbol de barrio”. Segundo, se define el vocablo en el contexto de la historia. Por ejemplo: “Este caballo trota en un espacio grande, amplio, verde. Este caballo está en un lugar donde tiene espacio suficiente para trotar”. Tercero, se explica la palabra con ejemplos cuyos contextos sean diferentes del que se describe en la historia. Por ejemplo: “En el barrio hay una cancha para jugar al fútbol; es un lugar grande para correr y jugar; este es un potrero”. Cuarto, se enuncia la palabra en el marco de otras oraciones a modo de ejemplo y se pide al niño que emita un juicio u opinión en cuanto al uso correcto o incorrecto del vocablo en el contexto de dicha oración. Ejemplos de oraciones para emitir juicios: 1) “En la plaza del barrio hay columpios, asientos, ve-

redines para andar en bicicleta y patinar. ¿La plaza del barrio es un potrero?” 2) “En el barrio hay un baldío donde podemos jugar al fútbol porque es de tierra y no pasan vehículos. ¿La canchita del barrio es un potrero?” 3) “Un patio, ¿es un potrero?”. “El parque, ¿es un potrero?”. “Una jaula, ¿es un potrero?”.

Señalar la historia. Hacer gestos y ademanes, así como también señalar las ilustraciones que acompañan al texto mientras se lee, incrementa la comprensión sin interrumpir la fluidez de la narración.

Estimular respuestas en el niño. Nombrar, preguntar y enriquecer sus respuestas. Conversar con los niños sobre la personalidad y los problemas de los personajes y sobre la manera como resuelven las diferentes situaciones. Establecer conexiones entre lo que sucedió en la historia y circunstancias de la vida cotidiana del niño. Por ejemplo, en las relaciones con amigos, hábitos, sentimientos, conductas, observaciones, o mientras juega con sus juguetes, se puede recordar¹ la historia compartida antes. Una actividad interesante consiste en inventar diferentes finales para la misma historia.

Ejercitar con los sonidos de las palabras la noción de conciencia fonológica. Desde la perspectiva cognitiva, la lectura se concibe como una habilidad que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Sin embargo, el factor de mayor peso es el conjunto de habilidades de procesamiento fonológico (entre otros, Stanovich, 1992; Wagner & Torgesen, 1987). La conciencia fonológica es una habilidad auditiva que consiste en escuchar, identificar y manipular intencionalmente los sonidos del lenguaje hablado. Por ejemplo, escuchar y repetir sonidos; separar o segmentar y unir sonidos o sílabas; identificar sonidos similares en distintas palabras; categorizar sonidos (“el que no pertenece a la serie”); identificar sílabas en palabras; etc. Diferentes estudios -que demuestran que la habilidad de CF puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el proceso de alfabetización (Adams, 1990; Blachman, 1997; Ehri, et al., 2001; Porta, 2008; Porta, en prensa, Rieben & Perfetti, 1991; Wagner & Torgesen, 1987)- llevan a considerar el entrenamiento de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente facilitadora del aprendizaje de la lectura.

Entonces, en función de esta revisión empírico-teórica, en esta última etapa del taller explicamos al grupo de adultos que jugar con los sonidos de las palabras ayuda a los niños a aprender a leer y que por esta razón hemos elegido versicuentos, cortos y sencillos, para que trabajen en casa, entre otras causas porque su superestructura narrativa agiliza la comprensión del texto. Estas historias permiten trabajar con los sonidos de las palabras, descubrir rimas, y ayudan a que los niños puedan

¹ El término recordar es empleado según su significado etimológico: volver a pasar por el corazón (Difabio, 2012, en comunicación personal).

adivinar² la palabra mientras les leemos la historia. Seguidamente se realizan los siguientes ejercicios para vivenciar la noción de conciencia fonológica empleando palabras del versicuento: 1) Identificación de sonido inicial. Se pide a los padres que emitan el sonido inicial de una palabra, por ejemplo, “/manzana/ empieza con /m/”. Para este ejercicio es importante dejar en claro a priori que lo que se pronuncia es el sonido, no el nombre de la letra. 2) Ejercicios con rimas, por ejemplo, “/camión/ rima como /bombón/, /melón/, /canción/”. Convendría hacer una pausa para reflexionar sobre la incorporación espontánea de palabras inventadas, inexistentes, propias del mundo lúdico infantil, e incluso de términos social y moralmente reprobables, como groserías u ofensas gratuitas, en ocasiones también desconocidas por el niño y dichas por “contagio”, de modo que haya debate para que no resulten luego situaciones imprevistas y desagradables. 3) Síntesis de palabras, por ejemplo, se pronuncia una palabra segmentada en sílabas y ellos deben emitirla en forma integrada. También se solicita si alguien puede reconstruir las siguientes palabras segmentadas en sus correspondientes fonemas: /s/-/a/-/l/; /m/-/o/-/n/-/e/-/d/-/a/. La habilidad de unir sonidos para formar palabras también ayuda a que los niños comprendan la formación de los términos según la unión de distintos sonidos y luego, cuando estén en primer grado, van a entender más fácilmente que los sonidos de las palabras están representados en las letras del alfabeto. Esto les ayudará a entender por qué “sol” se escribe con tres letras.

Crear asociaciones entre las letras y sus sonidos. Como actividades finales se incorporan aquellas dirigidas a establecer conexiones entre las letras y sus sonidos. El conocimiento del nombre de la letra es considerado el segundo predictor central del nivel lector y por lo tanto es otro factor de importancia por tener a la hora de desarrollar actividades literarias en el hogar (Share, Jorm, Maclean y Mathews, 1984). En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en niños de nivel inicial a fin de identificar estos predictores, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica. Por su parte Muter, Hulme, Snowling y Taylor (1998), en un estudio longitudinal realizado en niños durante sus dos primeros años de escolaridad en el que evaluaron distintas habilidades fonológicas, encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo el nivel tanto de lectura como el de escritura. Adams, Foorman, Lundgerb y Beeler (2003) sostienen que el entrenamiento de la conciencia fonológica es esencial para lograr una lectura efectiva y que, si la instrucción se orienta a establecer conexiones entre los segmentos de las palabras y las letras que representan esos segmentos, los resultados son aún mejores.

² Se sugiere el empleo del vocablo adivinar durante el desarrollo del taller. Sin embargo, su significado estricto se refiere a la actividad cognitiva *anticipar* o *inferir*.

El número y la selección de letras dependerán de aquellas vocales y consonantes que el niño ya haya aprendido en la escuela. Para desarrollar esta actividad se escriben letras en imprenta mayúscula en carteles individuales. La actividad consiste en emitir el sonido de una letra y que el niño seleccione el cartel con la letra correspondiente a dicho sonido. Nuevamente es importante aclarar que se emite el sonido de la letra y no el nombre de la misma.

3. CONCLUSIÓN

En general se observó una participación entusiasta y espontánea de los adultos durante el desarrollo del taller. Los mismos estuvieron involucrados activamente en cada una de las estrategias a los que se los invitaba a vivenciar. Se pudo apreciar una respuesta generalizada cuando se empleó la estrategia *leer la historia repetidamente* y cuando se solicitó que completaran la última palabra de cada verso, sorprendiéndose ante la posibilidad de recordar el vocabulario del versicuento luego de haber escuchado la primera lectura. En beneficio de un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado, se pueden formular preguntas tales como qué sucedió antes o después de determinadas situaciones narradas a fin de ejercitar nociones temporales.

En conclusión, el propósito de este trabajo es consolidar la relación entre el plano teórico y el práctico, en un dinamismo de flujo y reflujo que, al no distanciar las instancias, se hace más relevante para la tarea concreta en el trabajo con los padres de los escolares de nivel inicial y primer grado. Es decir, ofrecer un marco orientador - con su correspondiente sustento empírico- de prácticas docentes para desarrollar estrategias en padres y cuidadores que incrementen el uso de actividades literarias y lingüísticas en el hogar y así facilitar en los niños la comprensión del principio alfabético.

Desde la perspectiva cognitiva, los estudios de corte empírico señalan que los principales factores facilitadores del aprendizaje lingüístico inicial se encuentran en el contexto de la familia y la escuela. Los resultados de estudios sobre efectos de factores ambientales en el proceso de alfabetización indican que en el contexto de la familia es relevante el rol facilitador del aporte de experiencias literarias en el hogar (Dickinson & Tabors, 2002; Porta & Difabio, 2011; Roberts, 2008).

Con la lectura de cuentos el lenguaje empleado va más allá del aquí y ahora, pero, si dicha actividad se enriquece además mediante el uso de actividades lingüísticas lúdicas, podemos también incrementar, entre otras actividades cognitivas y lingüísticas, la comprensión lectora, el vocabulario y la comprensión del principio alfabético. El tiempo compartido durante la lectura de cuentos en el hogar es un espacio para aprender disfrutando, asimilando el mundo de las palabras, códigos y significados desde la comunicación, la contención y el afecto.

Finalmente, es importante destacar que si bien el enfoque es una guía para el desarrollo fonológico y del vocabulario, la enseñanza desde la Literatura, tanto en la escuela como el hogar, debe ser integral y espontánea. Como defiende Difabio (2012) "la Literatura supone un trío armonioso entre goce, bien y belleza. La Lite-

ratura no es pedagogía pero sí es hecho pedagógico; entonces es válida como mediadora para el desarrollo de funciones básicas lectoras pero debemos cumplir un axioma: recuperar el gozo como síntesis final”.

Agradecimientos. Agradezco a la Dra. Elbia Haydée Difabio el asesoramiento ofrecido en literatura infantil y sus sabios consejos. Agradezco la participación de los padres de nivel inicial y primer grado de la Escuela N° 1-037, Dr. Julio Mayorga, así como también el aval de directivos y docentes para promover el desarrollo de los talleres. Agradezco especialmente a mi madre por haber nutrido mi infancia con versos, cuentos y palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, Marylin Jager (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Bárbara; LUNDBERG, Ingvar & BEELER, Terri (2003). Phonemic awareness in young children. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- BORDA CRESPO, María Isabel (2000). Estrategias de comprensión lectora en talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-59.
- BORZONE, Ana María, ROSEMBERG, Celia, DIUK, Beatriz & AMADO, Bibiana (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.
- DICKINSON, David & TABORS, P. (2002) *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- EHRI, Linnea; NUNES, Simone; WILLOWS, Dale; SCHUSTER, Barbara; YAGHOUB-ZADEH, Zohren & SHANAHAN, Timothy (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 3, 250-287.
- LORENTE MUÑOZ, Pablo (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y Subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247.
- MUTER, Valerie; HULME, Charles; SNOWLING, Margaret & TAYLOR, Sylvia (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- NIETO, Norma (2007). Un viaje en papel de caramelo. Literatura Infantil. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- PORTA, María Elsa (en prensa). Aprendizaje Inicial de la Lectura y Conciencia Fonológica. Un Programa de Intervención.
- PORTA, María Elsa (2008). *Hacia un modelo comprensivo del Aprendizaje Lingüístico Inicial. Implementación del Modelo y Evaluación de sus Efectos sobre*

- el Rendimiento Lector*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- PORTA, María Elsa & DIFABIO, Hilda Emilia (2011). Identificación de predictores del aprendizaje lingüístico inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales. *Psicopedagógica*, 12, 70-93.
- RIEBEN, Lawrence & PERFETTI, Charles (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROBERTS, Theresa A. (2008). Home Storybook Reading in Primary or Second Language with preschool children: Evidencie of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43, 103-130
- SHARE, David; JORM, Anthony; MACLEAN, Rod & MATHEWS, Russeññ (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- STANOVICH, Keith E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early acquisition. En P. B. Gough, L. E. Ehri & R. Treiman (eds.) *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TWIBELL, Kelly, LOPEZ, Jennifer, PORTA, María Elsa & HARKINS, Dianne (2006). *Exploring Language and Literacy*. CA: UCD Extension.
- WAGNER, Richard K. & TORGESEN, Joseph K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

ANEXO 1

DANTE, MI ELEFANTE PETULANTE
CUANDO ESTÁ TROMPUDO,
¡NO HAY QUIEN LO AGUANTE!
TODAS LAS MAÑANAS DESARMA LA CAMA.
SE ABURRE EN MI CASA,
Y POR LA VENTANA,
MIRA LO QUE PASA.
SE ENTRETIENE UN RATO
EN LA COMPUTADORA,
Y CUANDO SE CANSA,
LLORA QUE TE LLORA.
LO LLEVÉ AL ZOOLOGICO
Y SE PUSO A LLORAR.
LLORÓ TANTO, TANTO
QUE BAÑÓ A LOS MONOS
CON MOCOS Y LLANTO.
¡ESTO ES UN ESPANTO!
¡DEJA DE LLORAR!
¡NUNCA MÁS!, LE DIJE,
TE SACO A PASEAR.
MI DANTE QUERÍA VIVIR EN LA SELVA,
CORRER COMO LOCO,
ROMPIENDO LOS COCOS,
BAÑARSE EN EL RÍO,
CUANDO TENGA FRÍO,
Y TIRARSE AL SOL,
CUANDO HAGA CALOR.
MAÑANA, LE DIJE;
IRÁS A LA SELVA.
SE PUSO CONTENTO
Y ME TRAJO FLORES DE LA MADRESELVA.
ALLÍ LO DEJÉ,
MUERTO DE LA RISA.
¡YA NO LLORA MÁS!
PORQUE ESTÁ EN LA SELVA
DE LA LIBERTAD (Nieto, 2007).