

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

MATERIAL PARA DOCENTES
PRIMER CICLO - EDUCACIÓN PRIMARIA

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

MATERIAL PARA DOCENTES
PRIMER CICLO - EDUCACIÓN PRIMARIA

Este material es, como se plantea en la introducción “A los docentes”, el resultado del trabajo realizado durante cuatro años en la implementación del Proyecto Escuelas del Bicentenario (IIFE-UNESCO Buenos Aires) en algunas localidades de las Provincias de Buenos Aires, Corrientes, Chaco, Tucumán y Santa Cruz. Por lo tanto, la denominación del área y la forma de enunciar los contenidos adoptan la forma habitual que predomina en la mayor parte de las jurisdicciones de nuestro país. Sin embargo, el enfoque didáctico que sostienen y materializan las propuestas de aula, como no podría ser de otro modo por las profundas convicciones de sus autoras, consideran que el objeto de enseñanza en el área está constituido por las prácticas del lenguaje. A lo largo de todo el desarrollo del trabajo, en sus etapas de diseño e implementación, se planteó el ejercicio sistemático de las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura como el único modo de incluir a todos los niños en la cultura escrita.

Para aquellas jurisdicciones cuyo Diseño Curricular está centrado en el análisis de la Lengua, este material representa un desarrollo que puede dar lugar a modificaciones en las prácticas de aula habituales; para la Provincia de Buenos Aires cuyo diseño asume este cambio en sus prescripciones, es un aporte más a la tarea de los docentes que se suma a los múltiples desarrollos llevados a cabo dentro y fuera de las Direcciones de enseñanza. Este trabajo contempla de manera privilegiada las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ponen en juego en el ámbito de la literatura. A partir de allí, avanza en las situaciones de reflexión sobre los hechos del lenguaje y plantea una concepción de la evaluación que intenta ser coherente con el enfoque de enseñanza adoptado.

Estos materiales han sido producidos por los especialistas del área de Prácticas del Lenguaje del IIFE-UNESCO Buenos Aires.

Coordinación para la elaboración del material: María Elena Cuter | Cinthia Kuperman
Equipo de autores: María Elena Cuter | Cinthia Kuperman | Diana Grunfeld |
Laura Bongiovanni | Claudia Petrone | Jimena Dib | Mirta Torres
Agradecemos la lectura atenta de este material a: Andrea Fernández | María Andrea Moretti

Diseño y diagramación: María Clara Jiménez

Prácticas del lenguaje material para docentes primer ciclo educación primaria / María Elena Cuter... [et.al.]; coordinado por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIFE-Unesco, 2012.
Internet

ISBN 978-987-1836-92-5

1. Guía Docente. 2. Lengua.
CDD 372.6

IIFE - UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071 (C1425EHS), Buenos Aires, Argentina
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723
Libro de edición argentina. 2011

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, artículo 10, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización al Editor.

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Nuestro reconocimiento a todos los capacitadores del área que sostuvieron la tarea desde el inicio del proyecto hasta el año 2010:

Campana

Sandra Fillipelli
Marisa Mansilla
Luz Marina Padovani
María Lila Pedró

Carlos Casares

Silvina Avanzini
Analia Caldentey
Fernanda Chernis
Analia Perossa
Roxana Signetti

Corrientes

Verónica Aguirre
Gabriela González

Chaco

Esther Frette
Patricia Liemich
Miriam Rosso
Mirian Soto

Ensenada

Silvia Faerverguer
Aldana López

Pilar

Alejandra Ojeda

San Nicolás

Yamila Martínez
Graciela Sosa

Santa Cruz

Sandra Agustini
Mariana Córdoba
Ma. Esther de Armero Dubois
Nora García
Sandra Milani
Mónica Mosqueira
Lucía Perera

Tucumán

Silvia Camuña
Carolina Gutiérrez Arrieta
Sergio Lizarraga
Natalia Quiroga

Virasoro

Silvia Boleso
Ana María Franco
Laura Gural
Diana Lazcano
Graciela Lell
Soledad Merlo
Mariana Panozzo
María José Saucedo

Nuestro profundo agradecimiento a los directores que abrieron las puertas de sus escuelas y construyeron espacios para que la cooperación fuera posible. A los maestros que confiaron en la posibilidad de seguir aprendiendo siempre. A los niños, a todos, porque todos demostraron su enorme capacidad para aprender cuando las oportunidades se desplegaron frente a ellos.



ÍNDICE

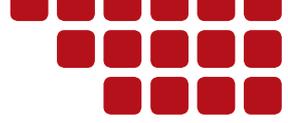
Marco general

A los docentes.....	6
Enseñar a leer y a escribir.....	6
¿Qué ofrece este material?	7
Lectura, lectura y más lectura	8
Escribir, reescribir y revisar lo escrito	9
Enfoque general del área.....	10
Contenidos.....	14
Propuesta para el trabajo en el área de 1.º a 6.º	20
Un horario posible para la distribución de las propuestas del área ...	22
Una biblioteca en cada aula de Primer Ciclo	23
Por qué una biblioteca en cada aula	24
Prohibido no tocar: el armado de la biblioteca	25
El funcionamiento de la biblioteca del aula	26

Primer Grado

Sugerencia de planificación anual para Primer Grado.....	32
Alfabetizar	34
La construcción del aula como un ambiente alfabetizador	39
El propio nombre.....	39
Actividades habituales donde se leen y se escriben los nombres de los niños	42
Proyectos y secuencias didácticas bimestrales	
Proyecto con el nombre propio. Agenda personal.....	49
Un cancionero	53
Cuentos populares. <i>El nabo gigante</i>	61
Cuentos clásicos. <i>Caperucita Roja</i>	67
Otros textos clásicos con lobos. <i>El lobo y los siete cabritos;</i> <i>Los tres cerditos</i>	79
Fascículo de información. <i>Carnívoros salvajes. Lobos</i>	83
Reflexión sobre el lenguaje	93
Evaluación	96





Segundo Grado

Sugerencia de planificación anual para Segundo Grado.....	110
Continuar la alfabetización	112
Proyectos y secuencias didácticas bimestrales	
Un rincón de recitadores	115
Seguir la obra de un autor	119
Cuentos clásicos. <i>La bella durmiente</i>	127
<i>La hija del molinero</i>	135
Lectura de novela. <i>Las aventuras de Pinocho</i>	143
Fascículo de información. Títeres.....	155
Reflexión sobre el lenguaje	163
Evaluación	167

Tercer Grado

Sugerencia de planificación anual para Tercer Grado	180
Continuar la enseñanza de la lectura y la escritura	183
Proyectos y secuencias didácticas bimestrales	
Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones	185
Cuentos clásicos. <i>El gato con botas</i>	201
Cuentos populares. <i>Jack y las habichuelas mágicas</i>	207
Mitología germana.	
<i>El dragón Fafnir, guardián del tesoro de los nibelungos</i>	213
Para saber más sobre... Dinosaurios	221
Reflexión sobre el lenguaje	236
Evaluación	239

Bibliografía	254
---------------------------	-----





A LOS DOCENTES

Este material compila las propuestas para el trabajo en el aula que el Proyecto Escuelas del Bicentenario ha desarrollado en su escuela. Probablemente, algunos de sus colegas han contado con el asesoramiento de capacitadores del Proyecto durante su implementación. Los equipos directivos y los docentes que han transitado el Proyecto serán quienes puedan apoyarlo en la tarea de acercar a sus alumnos algunas de las propuestas que aquí se exponen.

Querríamos compartir con usted que, quienes elaboramos este material, no pretendemos suplir su tarea en relación con la “planificación de la enseñanza”; se trata de algunas orientaciones para que usted considere a la hora de planificar. En ese sentido, no describe lo que “hay que hacer” sino que propone caminos posibles; es un punto de partida para el debate dentro del equipo docente. Estamos convencidas de que la planificación del trabajo en la clase es fruto de un proceso colectivo, enriquecido y ampliado en la medida en que cada maestro participa, coopera y discute con otros maestros.

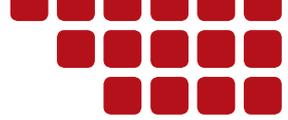
Por otra parte, sabemos que ningún material permite resolver todos los problemas que se encuentran en un aula. Sin embargo, prever una planificación clara, contar con el acompañamiento de los colegas y el asesoramiento del equipo directivo, tener a mano algunos recursos didácticos y acceder a bibliografía de consulta permitirá que usted se concentre en lo único verdaderamente importante: el aprendizaje de sus alumnos.

ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

Cuando un niño comienza la escuela primaria, padres y docentes comparten el optimismo en relación a su futuro: aprender a leer y a escribir tempranamente permite estar en condiciones de aprender los contenidos previstos en las diversas áreas de conocimiento y, por lo tanto, a progresar en la vida escolar. Ese progreso sostenido le permitirá adquirir los conocimientos esenciales para continuar sus estudios, insertarse en el mundo del trabajo, participar activamente del universo cultural y ejercer integralmente sus derechos ciudadanos.

Usted, como maestro de Primer Ciclo, es una figura esencial para que ese pronóstico optimista pueda cumplirse porque es quien está, día a día, con los alumnos. Por supuesto, la responsabilidad no es únicamente suya; la responsabilidad alfabetizadora tiene que ser compartida por la institución y será el Estado el que genere las condiciones para que esa función pueda ser cumplida. Pero, cuando sus alumnos lean y escriban, será usted, sobre todo, quien sienta la gratificación de haber realizado una tarea digna y trascendente.





¿QUÉ OFRECE ESTE MATERIAL?

La propuesta de trabajo en el área de 1.º a 6.º

De este modo, usted conoce la totalidad del proyecto institucional para el área de Lengua.

Algunas propuestas para el aula que organizan de distinto modo la tarea: actividades habituales, secuencias y proyectos.

Estas formas de organización proveen maneras de presentar y visitar algunos contenidos esenciales del área. Estos materiales pueden ser consultados “por separado”: un proyecto, una secuencia, algunas actividades específicas. En todos los casos, si necesita información adicional, estará señalado en el capítulo en qué sección del documento general podrá encontrarla.

La descripción detallada de algunas de las propuestas sugeridas para los niños.

Sobre todo, de aquellas a partir de las cuales podrá planificar nuevas.

Una organización temporal posible de diferentes propuestas de enseñanza.

El inicio del ciclo lectivo es el momento ideal para organizar el desarrollo de la enseñanza considerando el tiempo que demanda cada propuesta en relación con los eventos que necesita atender en el contexto escolar particular en que se realiza su tarea.

La consideración del progreso de cada niño.

La evaluación de los alumnos intenta relacionar especialmente sus desempeños con las propuestas didácticas que ayudaron a los niños a progresar en sus adquisiciones.

Algunas recomendaciones de textos que le permitirán profundizar su formación profesional.

Con la intención de facilitar su estudio, hemos citado y recomendado algunos textos.





LECTURA, LECTURA Y MÁS LECTURA...

Para que los niños de Primer Ciclo amplíen sus conocimientos sobre el lenguaje escrito, conozcan distintos géneros, se aproximen a diversos textos y autores, aprendan a leer con diferentes propósitos y adquieran distintas estrategias de lectura, es importante que usted:



Para tener en cuenta

Siempre que sea posible, lleve el soporte en que el texto fue impreso para que los niños conozcan su forma de circulación social. Si eligió una noticia, lleve todo el diario; una nota de enciclopedia, muéstreles el volumen del que se tomó; un cuento, lléveles el libro; las instrucciones para hacer jugo, el envase donde se encuentran.

Cuando lea en voz alta para sus alumnos, aproveche temas que se incluyan en las propuestas curriculares: notas sobre el lugar en que viven, el modo de vida de distintos grupos sociales, el cuidado de la salud o del medio ambiente, el respeto por los modos de pensar diferentes.



• Lea para ellos varias veces en la semana

Cuentos maravillosos, tradicionales y contemporáneos; leyendas, poemas, canciones...

• Lea para ellos, al menos una vez por semana

Alguna noticia, un texto sobre animales, plantas, el cuerpo humano, los planetas...

• Lea con ellos todos los días

Los nombres de los compañeros, de las actividades del día, los títulos de los cuentos que se leyeron o se van a leer en la semana, los títulos de las canciones que cantan. Alguna copla, canción, adivinanza, poema... Estos textos, que se memorizan rápidamente, pueden aparecer en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todos y/o distribuirse en copias para cada niño.

• Proponga, al menos una vez por semana, momentos de lectura en los cuales...

Puedan explorar solos y con su ayuda libros, revistas y diarios. Se animen a leer solos y con su ayuda los nombres de sus compañeros, de los días de la semana, de las actividades diarias, los títulos de los cuentos que leyeron o de las canciones que cantan.





ESCRIBIR, REESCRIBIR Y REVISAR LO ESCRITO...

Para que los niños de Primer Ciclo amplíen su dominio sobre la escritura, produzcan textos adecuados a distintos propósitos y avancen en sus posibilidades de escribir por sí mismos, es importante que usted:

● **Escriba delante de sus alumnos**

En distintos soportes: tarjetas, papeles afiches, pizarrón...

Con distintos propósitos: para guardar memoria, para informar o comunicar, para planificar, para recomendar...

● **Proponga situaciones de escritura todos los días**

Los nombres de los compañeros, las actividades del día, los títulos de los cuentos que se leyeron o se van a leer en la semana, los títulos de las canciones que cantan... alguna producción escrita que forma parte de las secuencias, proyectos o actividades habituales que usted tiene planificados.

● **Plantee situaciones de revisión**

Los que escriben siempre tienen un propósito para producir el texto. Instale en los niños la necesidad de volver a leer lo escrito para constatar que cumpla con los propósitos que han motivado esa escritura. La revisión tiene por objeto lograr la mejor versión a la que los autores sean capaces de llegar.

● **Presente situaciones para que vuelvan a los textos leídos con “ojos de escritor”**

Mientras revisan, permita que los niños vuelvan a los textos leídos con el propósito de resolver los problemas que la escritura les presenta; de los textos que ya conocen, podrán tomar algunos de los recursos que utilizó el autor para utilizarlos en su propio texto. La lectura con ojos de escritor permite ampliar el repertorio léxico disponible, las maneras de decir y organizar el discurso.





ENFOQUE GENERAL DEL ÁREA

“El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal.”

Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001:42). FCE.

El propósito de enseñar Lengua en la escuela es integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita, contribuyendo de ese modo a su formación como ciudadanos. Esto supone poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada y el desarrollo progresivo de sus posibilidades de comprender el sentido y el contexto en que se produce el lenguaje así como de producir discursos orales y escritos pertinentes y fieles a sus propósitos. Para ello, las propuestas del área intentan preservar en la escuela el sentido que las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura tienen en la vida social.

Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en situaciones múltiples de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos.

En ese contexto, asumimos que los niños son capaces de pensar acerca de la escritura aunque no todos lleguen a pensar lo mismo al mismo tiempo.

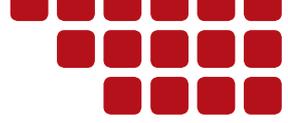
En la actualidad, se conoce que se alfabetiza mejor cuando:

- se permite interpretar y producir una diversidad de textos.
- se promueven diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;
- se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...);
- se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentador, evaluador, actor...);
- la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso;
- y cuando asumimos que los niños **piensan** acerca de la escritura.



Si usted está interesado en conocer más sobre estas condiciones puede recurrir al artículo: “Leer y escribir en un mundo cambiante”. En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Emilia Ferreiro (2001). FCE.





La lectura es una práctica social; el lector se acerca a los textos con un propósito determinado y lleva a cabo un proceso de construcción del sentido en interacción con el texto, con otros lectores y con otros conocimientos:

“Siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado [...] La interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información.”

Isabel Solé. *Estrategias de lectura*. (1992: 21-22). GRAO.

Del mismo modo, escribir es una actividad con sentido; el texto se produce en un contexto sociocultural y comunicativo determinado, conlleva ciertos propósitos y se dirige a uno o a múltiples destinatarios. Como proceso, la escritura supone la puesta en juego de acciones y reflexiones de manera recursiva, colaborativa y controlada para la planificación, la textualización y la revisión de los textos.

Considerar a las prácticas sociales de lectura y escritura como un objeto de enseñanza y de aprendizaje le plantea a la escuela innumerables desafíos: es necesario asegurar los propósitos didácticos y, a la vez, sostener para los niños fines comunicativos claros relacionados con las intenciones que los llevan a leer y a escribir y con los destinatarios de sus escritos.

“En la escuela, no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos –tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva– suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.”

Delia Lerner. *Ob. cit.* (2001: 29).





Finalmente, una de las características de las escuelas de hoy es la pluralidad cultural de los niños que alberga. Aceptar la diversidad en el aula lleva a quienes tienen la responsabilidad de enseñar a buscar formas de trabajo escolar donde las desigualdades no signifiquen desventajas para unos y ventajas para otros. Por lo tanto, se intenta lograr que:

- La diversidad de usos y formas del lenguaje sea valorada en la escuela como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico, en lugar de funcionar como motivo de discriminación cultural.
- La escuela se constituya en un ámbito propicio para que todos los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita, democratizando la participación en las prácticas de lectura y escritura.

Condiciones didácticas

Es preciso crear en la escuela las condiciones didácticas que permitan a los alumnos avanzar en la apropiación de las prácticas del lenguaje. La apropiación de una práctica tiene lugar a lo largo de períodos prolongados. Las mismas prácticas deben ser visitadas y re-visitadas reiteradamente en diferentes momentos de la escolaridad ya que los niños necesitan estar habilitados para participar en múltiples situaciones de lectura y escritura con diversidad de propósitos, multiplicidad de géneros, diferentes posiciones enunciativas...

Desde esta perspectiva, es necesario volver a pensar la manera en que se organiza el tiempo didáctico a partir del análisis de distintas modalidades organizativas: proyectos, secuencias, actividades habituales, ocasionales, de reflexión y de sistematización, en función del progreso de los alumnos como lectores y escritores:

“Estamos convencidos de que el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización. [...] Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., desde que entran en la escuela, y los irán leyendo y escribiendo de diferentes maneras hasta que puedan hacerlo de manera convencional.”

Ana María Kaufman. *Leer y escribir: el día a día en las aulas* (2007: 23). Aique.

Propósitos de enseñanza

Crear en el aula y en la escuela las condiciones que permitan a los niños:

- Formar parte de una comunidad de lectores y escritores a través de su participación sostenida en situaciones de lectura y escritura, en las que cada uno pueda desplegar sus propias posibilidades como intérprete y productor de textos.





- Participar de una diversidad de situaciones que les brinden múltiples oportunidades para leer y escribir textos con propósitos significativos y diferentes destinatarios, preservando el sentido que estas prácticas tiene fuera de la escuela.
- Desempeñarse como lectores y escritores plenos desde el inicio de la escolaridad en un ambiente de trabajo cooperativo donde cada uno pueda enfrentar sin temor los desafíos de las situaciones de lectura y escritura porque el error forma parte del aprendizaje.
- Constituirse como lectores de literatura, conociendo diversos autores y géneros y desarrollando un proyecto personal de lectura, que les permita conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.
- Formarse como estudiantes que puedan recurrir a la lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento que se difunde en libros, artículos, revistas, Internet, entre otros portadores.

Trabajo en el aula

Las propuestas de trabajo en el área se han desarrollado a partir de intercambios entre equipo central, capacitadores locales y maestros, y se sustentan en determinadas modalidades de trabajo didáctico, a partir de las cuales se busca organizar los contenidos y el tiempo escolar, cuidando de no desvirtuar el sentido de la enseñanza:

1) **Proyectos y secuencias didácticas** de lectura, escritura e interacción oral:

“Como es sabido, los proyectos de lectura y escritura —ya clásicos en la literatura didáctica— pueden caracterizarse como secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final. Se orientan a enseñar ciertos contenidos constitutivos de las prácticas sociales de lectura y escritura, al mismo tiempo que tienden a poner en acción un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno. Gracias a esta articulación de propósitos didácticos y comunicativos, tanto el docente como los alumnos orientan sus acciones hacia una finalidad compartida.”

Delia Lerner, Paula Stella y Mirta Torres, *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos* (2009: 18). Paidós.

2) **Actividades habituales** de lectura, intercambio oral y escritura:

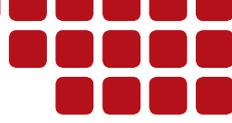
Actividades que se realizan de manera frecuente, sostenida y en un tiempo extendido y periódico (cada 15 días, a lo largo de un mes, en un trimestre, durante todo el año). Resultan situaciones previsibles en las que los alumnos pueden desarrollar ciertos comportamientos como lectores, escritores y hablantes, y profundizar sobre un tema, género o autor.



CONTENIDOS

En el cuadro siguiente, se presentan los contenidos de cada eje en el ciclo diferenciados por grado. Al final de cada eje se especifican las situaciones de aula que refieren a la implementación de esos contenidos:

	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
HABLAR EN LA ESCUELA	<p><i>Participación en distintas situaciones de intercambio oral en la que los alumnos puedan tomar la palabra y escuchar a los otros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con distintos propósitos: para acordar con otros y tomar decisiones, para organizar la experiencia, para compartir las emociones y opiniones. • En diferentes situaciones de lectura y escritura. • Con distinto grado de formalidad, rol (hablante/oyente) y diferentes modalidades de organización del grupo (parejas, pequeños grupos y colectivamente). • Conversaciones sobre las emociones y opiniones que produjo la lectura. • Conversaciones surgidas a partir de la escritura compartida (colectiva o en pareja). <p><i>Comunicación del acontecimiento narrado o del relato renarrado, al compartir anécdotas de la vida cotidiana/ al narrar o renarrar historias de ficción/ al comentar o recomendar obras literarias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Renarraciones orales de narraciones conocidas. • Recomendaciones orales de obras y autores leídos. <p><i>Textos que se proponen producir oralmente y escuchar:</i></p> <p>Comentarios orales, conversaciones, narraciones orales, recomendaciones orales.</p>					
SITUACIONES DE REFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca de aula: rondas de intercambio entre lectores. - Biblioteca personal: rondas de comentarios a partir de libros ediciones Bicentenario. <table border="1"> <tr> <td>- Cancionero: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de canciones. Escuchar, leer y cantar canciones conocidas y desconocidas por los niños.</td> <td>- Rincón de recitadores: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de poemas. Escuchar, leer y recitar poesías de diversos autores.</td> <td>- Proyecto sobre historias de ogros y dragones: Intercambiar comentarios sobre los cuentos y relatos legendarios. Recomendar los relatos a otros lectores.</td> </tr> </table> <p><i>Lectura por sí mismos y a través del docente de textos ficcionales y no ficcionales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuentos de diversos autores, géneros y temáticas. • Seguimiento de la lectura de novelas a través de la voz del docente. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura exploratoria de distintas obras para determinar su pertinencia según lo que están estudiando con utilización creciente de distintos índices (imágenes, títulos, referencias, listado de contenidos, diferencias tipográficas, etc.). • Lectura detenida de un texto de información que se está estudiando. <p><i>Participación habitual en intercambios acerca de la lectura de obras variadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambios sobre la impresión o emoción que produjo la lectura. 			- Cancionero: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de canciones. Escuchar, leer y cantar canciones conocidas y desconocidas por los niños.	- Rincón de recitadores: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de poemas. Escuchar, leer y recitar poesías de diversos autores.	- Proyecto sobre historias de ogros y dragones: Intercambiar comentarios sobre los cuentos y relatos legendarios. Recomendar los relatos a otros lectores.
- Cancionero: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de canciones. Escuchar, leer y cantar canciones conocidas y desconocidas por los niños.	- Rincón de recitadores: Intercambiar con el docente y los compañeros acerca del sentido de multiplicidad de poemas. Escuchar, leer y recitar poesías de diversos autores.	- Proyecto sobre historias de ogros y dragones: Intercambiar comentarios sobre los cuentos y relatos legendarios. Recomendar los relatos a otros lectores.				
PRÁCTICAS DE LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuentos de diversos autores, géneros y temáticas. • Seguimiento de la lectura de novelas a través de la voz del docente. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura exploratoria de distintas obras para determinar su pertinencia según lo que están estudiando con utilización creciente de distintos índices (imágenes, títulos, referencias, listado de contenidos, diferencias tipográficas, etc.). • Lectura detenida de un texto de información que se está estudiando. <p><i>Participación habitual en intercambios acerca de la lectura de obras variadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambios sobre la impresión o emoción que produjo la lectura. 					



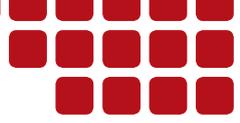
<p><i>Anticipación, hipotetización y corroboración de interpretaciones en pistas provistas por los textos que se leen en profundidad entre todos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relectura para corroborar la interpretación. • Reconocimiento en el texto narrativo de aspectos del relato: voces del narrador y los personajes, recursos para crear un efecto en el lector, formas de describir a los personajes, el espacio y el tiempo. • Vinculación de lo leído con otros textos de información. • Vinculación de lo leído con otros textos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación del hilo argumental para retomar la lectura de un texto extenso. • Profundización en la caracterización de los personajes y en la motivación de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • La realización de anticipaciones y su verificación utilizando índices provistos por el texto: títulos y epígrafes de imágenes en textos enciclopédicos. • Relectura para establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, para localizar una dificultad o para resolver una supuesta contradicción (textos de divulgación científica). • Exploración rápida del texto buscando respuestas para un interrogante (enciclopedia, artículo científico).
<p>PRÁCTICAS DE LECTURA</p>	<p><i>Adquisición del sistema de escritura y situaciones de lectura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización de dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito, orientándose por: <ul style="list-style-type: none"> > Las imágenes. > La misma cadena gráfica si tienen que buscar algo que se repite: estribillos, discursos reiterados de un personaje. > Lo que aprendieron sobre los géneros por medio de la lectura: contenidos, estructura (títulos), formas de decir (“había una vez”). > Las marcas que no son letras (números, íconos, tipos y tamaños de letras, diagramaciones de los textos). > Los portadores de escritura disponibles en el aula: carteles, calendarios, índices, listas de autores, listas de obras. • Búsqueda y consideración de indicios en el texto para verificar las anticipaciones realizadas y ajustarlas: <ul style="list-style-type: none"> > Indicios cuantitativos. > Indicios cualitativos. 		
<p>SITUACIONES DE REFERENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca de aula: lectura sistemática de diversas obras tradicionales y de autores contemporáneos. - Lectura compartida y por sí mismos de ediciones edicionales Bicentenario: <i>El nabo gigante, Caperucita Roja y Lobos. Carnívoros salvajes.</i> - Lectura de canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura compartida y por sí mismos de ediciones Bicentenario: <i>La hija del molinero, La Bella Durmiente del Bosque y Titeres.</i> ▪ Lectura de varias obras del mismo autor: Laura Devetach. - Rincón de recitadores: lectura compartida y por sí mismos de poemas. - Lectura de una novela clásica: <i>Las aventuras de Pinocho</i> de Carlo Colloidi. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura compartida y por sí mismos de ediciones Bicentenario: <i>El Cato con Botas, Jack y las habichuelas mágicas y El dragón Fafnir, guardián del tesoro de los Nibelungos.</i> ▪ La lectura de varias obras sobre un mismo personaje: ogros y dragones. ▪ Lectura de textos descriptivos y explicativos sobre los personajes. ▪ Lectura de enciclopedias sobre dinosaurios. 	<p>Lectura compartida con el docente de artículos de divulgación científica aparecidos en revistas, diario o Internet sobre el tema.</p>		



PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
<p><i>Escritura por dictado al docente y por sí mismos de textos completos para compartir con otros con distintos propósitos, participando en todo el proceso de escritura: planificación, puesta en texto y revisiones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para crear y/o recrear historias de ficción. - Para compartir preferencias de lectura y convencer a otros lectores (recomendaciones, comentarios sobre obras y autores, biografías). 	<ul style="list-style-type: none"> - Para compartir lo investigado (notas de enciclopedia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación individual y en grupo de narraciones similares a las conocidas a través de la lectura (temática, género).
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación colectiva de renarraciones o nuevas versiones de historias conocidas a través de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia de roles de lector y escritor, y coordinación en una situación de escritura con otros (dictado al maestro y escritura en parejas e individuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de los alumnos por sí mismos de textos completos más breves o partes con sentido de los textos leídos.
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión colectiva de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión por sí mismos en los textos escritos de aspectos que primero se han revisado entre todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una enciclopedia de un tema investigado.
<ul style="list-style-type: none"> • Edición de manera colectiva del texto que se va a publicar: una antología de cuentos, un catálogo de recomendaciones, la versión dictada al maestro de una narración literaria conocida con ilustraciones. 	<p><i>Escritura por dictado al docente y por sí mismos de manera cotidiana para organizar el trabajo en el día y conformarse como grupo (listas, fechas, calendario, índice, agenda, comunicaciones).</i></p>	<p><i>Escritura por dictado al docente y por sí mismos de textos intermedios o de trabajo (toma de notas, cuadros, fichas) para registrar, reelaborar la información y poder reutilizarla.</i></p>
<p><i>Adquisición del sistema de escritura y situaciones de escritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En las situaciones de escritura de los niños por sí mismos. • Resolución de problemas del lenguaje escrito que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura: <ul style="list-style-type: none"> > Agregando escritura que falta. > Localizando el fragmento para revisar y reescribirlo. > Eliminando escrituras. > Evaluando si los cambios hechos resuelven el problema en el texto. 		

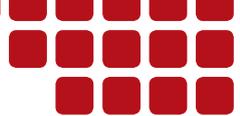
PRÁCTICAS DE ESCRITURA

<p>PRÁCTICAS DE ESCRITURA</p>	<p>> Intercambiando (pedir y dar), seleccionando y evaluando la información necesaria acerca de la cantidad, el valor y el orden de las marcas por utilizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de escrituras conocidas para producir escrituras nuevas: <ul style="list-style-type: none"> > Buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto. > Usando palabras o frases conocidas, similares a las que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva. > Distinguiendo, en el texto que se consulta, las partes útiles para copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir. > Empleo de las fuentes escritas. 			
<p>SITUACIONES DE REFERENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>En las situaciones de dictado al maestro:</i> <ul style="list-style-type: none"> • La diferencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito. • Organización del texto. - Biblioteca del aula: fichado de libros para el recorrido lector. Escritura de comentarios sobre la lectura literaria (ediciones Bicentenario). - Escrituras habituales por fuera de los proyectos de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del ambiente alfabetizador: <ul style="list-style-type: none"> <i>Carteles</i> <i>Listas diversas</i> 	<p><i>Índice telefónico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cancionero: transcripciones de cancionero fragmentos de <i>canciones</i>. Escritura por dictado al docente del <i>prólogo</i> del cancionero. - Proyecto de reescritura de un cuento con lobos: reescritura por dictado al docente de <i>Caperuñita Roja</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de la obra de un autor: escritura de recomendaciones y de biografías sobre Laura Devetach. - Proyecto de lectura de novela: <i>Las Aventuras de Pinocho</i>. Escritura colectiva de un capítulo y escrituras por sí mismos de datos sobre la vida y la obra de Carlo Colloidi (toma de notas, cuadros, biografías). 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de lectura y escritura de historias sobre ogros y dragones: Escritura de textos descriptivos sobre ogros y dragones. Escritura de recomendaciones y de biografías sobre los autores leídos. - Proyecto de producción de un fascículo sobre Dinosaurios: Toma de notas y escritura de otros textos de trabajo para estudiar el tema y preparar la enciclopedia: fichas de animales, cuadros comparativos, etc. Escritura por sí mismos de los epígrafes de las imágenes y del glosario de términos clave.



PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
<p><i>Participación en distintas situaciones de reflexión contextualizadas en el marco de la lectura, la escritura y la interacción oral.</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre interpretaciones divergentes de un texto que se está leyendo para tratar de precisar las intenciones del autor. • Comentario de los efectos que un texto literario produce y búsqueda de marcas en el texto para apoyar las interpretaciones. • Toma de distancia del texto que se está escribiendo para revisarlo. • Consulta con los pares y con el docente para resolver dudas en el momento de la escritura. • Revisión en grupos de un texto escrito por ellos mismos o por dictado al maestro y toma de los temas que se revisan. • Justificaciones de las elecciones realizadas para la revisión de los textos y escucha de las elecciones de sus compañeros. • Planteo de dudas sobre la escritura de palabras (modificar la forma de la letra para que se entienda, borrar letras porque sobran o agregar porque faltan, sustituir, agregar o desplazar alguna letra porque la combinación no respeta el criterio alfabético del sistema, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización global (puntuación, párrafo, sangría textual, párrafo, sangría, escritura de títulos de cuentos, separación de palabras al final de la oración, cuando se pasan en limpio y editan los textos), algunos procedimientos de cohesión en las narraciones literarias: > Formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas por palabras equivalentes –sinónimos y frases). > Formas de conexión de los textos narrativos: algunos conectores temporales distintos de “y”. > Los usos de los verbos para señalar las acciones de los personajes. > Uso de signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: punto seguido, punto final, coma en enumeraciones, dos puntos, puntos suspensivos, paréntesis para aclaraciones, comillas en citas, guión o raya en diálogos, y signos de interrogación y exclamación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización global (puntuación, párrafo, sangría en la edición de escrituras colectivas), algunos procedimientos de cohesión en las narraciones literarias. Uso de signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: punto final, coma en enumeraciones, comillas en citas y signos de interrogación y exclamación.
<p><i>Reflexión en la revisión de la escritura:</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitando los propósitos, destinatarios, lugar de circulación del texto: selección léxica adecuada al registro (lenguaje que se escribe), al conocimiento del destinatario. 		
<p><i>Sobre la configuración del texto:</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Organización global (puntuación, párrafo, sangría en la edición de escrituras colectivas), algunos procedimientos de cohesión en las narraciones literarias. Uso de signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: punto final y signos de interrogación y exclamación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización global (puntuación, párrafo, sangría en la edición de escrituras colectivas), algunos procedimientos de cohesión en las narraciones literarias. Uso de signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: punto final, coma en enumeraciones, comillas en citas y signos de interrogación y exclamación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización global (puntuación como demarcador textual, párrafo, sangría, escritura de títulos de cuentos, separación de palabras al final de la oración, cuando se pasan en limpio y editan los textos), algunos procedimientos de cohesión en las narraciones literarias: > Formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas por palabras equivalentes –sinónimos y frases). > Formas de conexión de los textos narrativos: algunos conectores temporales distintos de “y”. > Los usos de los verbos para señalar las acciones de los personajes. > Uso de signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: punto seguido, punto final, coma en enumeraciones, dos puntos, puntos suspensivos, paréntesis para aclaraciones, comillas en citas, guión o raya en diálogos, y signos de interrogación y exclamación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre los recursos de la lengua para denominar y expandir información: usos de los sustantivos propios y comunes para identificar y definir.
<p><i>Sobre la escritura ortográfica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La separación de palabras y los espacios en blanco en la frase, uso de mayúsculas (en nombres propios, al principio del texto y después de punto). • La separación de palabras y los espacios en blanco en la frase; uso de mayúsculas (en nombres propios, al principio del texto y después de punto); ciertas regularidades del sistema (“mb”, “nv” y “mp”, uso de “r” y “rr”, no se escribe “ze” o “zi”) y la ortografía correcta de palabras de uso frecuente. • Resolver dudas ortográficas recurriendo a parentescos léxicos. <ul style="list-style-type: none"> • La separación de palabras y los espacios en blanco en la frase; uso de mayúsculas (en nombres propios, al principio del texto y después de punto); algunas regularidades del sistema (“mb”, “nv” y “mp”, uso de “r” y “rr”, no se escribe “ze” o “zi”, regularidades fonográficas contextuales: gue-gui / que qui) y la ortografía correcta de palabras de uso frecuente. • Resolver dudas ortográficas recurriendo a parentescos léxicos y estableciendo relaciones entre ortografía y morfología: -el plural y el diminutivo en palabras que terminan en -z; -lo que se mantiene y lo que se transforma en la base y en los sufijos de palabras emparentadas: reja-rejita, casa-casita; afijos de uso frecuente, -terminación -aba de pretérito imperfecto, -casos de oposición entre las restricciones del sistema y la ortografía del afijo, por ejemplo, los prefijos en e in devienen em e im delante de b y p). 	



PROPUESTA PARA EL TRABAJO EN EL ÁREA DE 1.º A 6.º

En este cuadro se organizan distintas propuestas para realizarse durante el ciclo lectivo. Los temas, obras y autores pueden variar de acuerdo a las decisiones institucionales que se tomen de un año a otro y a la disponibilidad de los textos. Se trata, simplemente, de aquellas propuestas desarrolladas en este documento y cuyo propósito esencial es orientar la tarea en el aula y posibilitar la generación de otras similares. Es importante que los maestros, independientemente del grado y ciclo en el que trabajen actualmente, conozcan la totalidad de las propuestas del área.

AÑO	PROYECTOS Y SECUENCIAS	ACTIVIDAD HABITUAL
1	Primer período Agenda Cancionero Cuentos populares. <i>El Nabo Gigante</i>	La construcción del aula como un ambiente alfabetizador. Situaciones de escritura orientadas a la adquisición del sistema de escritura. Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje escrito. Situaciones de reflexión ortográfica.
	Segundo período Cuentos clásicos. <i>Caperucita Roja</i> Secuencia. Fascículo informativo. <i>Carnívoros salvajes. Lobos</i>	
2	Primer período Rincón de recitadores Seguir la obra de un autor. Laura Devetach Cuentos clásicos de princesas. <i>La bella durmiente; La hija del molinero</i>	Biblioteca del aula Situaciones de lectura sistemáticas orientadas a la formación del lector.
	Segundo período <i>Las aventuras de Pinocho</i> . Intercalar un capítulo en una novela. <i>Fascículo informativo. Titeres</i>	
3	Primer período Cuentos clásicos y contemporáneos. <i>El Gato con Botas; Jack y las habichuelas mágicas</i>	Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje. Contenidos gramaticales, ortográficos, discursivos...
	Segundo período Mitología Germana. <i>El Dragón Fafnir</i> Para saber más sobre... Dinosaurios	

4	<p>Primer período Relatos con animales. <i>La noche del elefante; Las medias de los flamencos; El hijo del elefante</i> Biografías: R. Kipling, H. Quiroga, G. Roldán</p> <p>Segundo período <i>Robin Hood</i> Edad Media. Caballeros y castillos</p>	Situaciones de escritura orientadas a la reflexión sobre el lenguaje. Contenidos gramaticales, ortográficos, discursivos...	Situaciones de lectura sistémicas orientadas a la formación del lector.
5	<p>Primer período Relatos orientales de <i>Las Mil y una Noches</i> Para saber más sobre... El Oriente y su cultura</p> <p>Segundo período Seguir la obra de un autor. Ema Wolf Recomendaciones de obras literarias</p>		
6	<p>Primer período <i>Héroes y viajeros de la Antigua Grecia</i> Para saber más sobre... La Antigüedad clásica.</p> <p>Segundo período Relatos de fantasmas Reseñas críticas</p>		



Un horario posible para la distribución de las propuestas del área

El horario de cada grado es una herramienta que organiza la tarea semanal y permite cuidar en términos de tiempo didáctico el equilibrio entre las diversas situaciones. Aquí se presenta un ejemplo posible de la organización semanal en 1.º grado. Las variaciones inevitables tendrán relación con la organización real de los períodos de trabajo en cada escuela, la carga horaria destinada al área por el Diseño Curricular de la Jurisdicción y por la mayor o menor presencia de materias especiales, pero en el horario de cada grado será necesario preservar la frecuencia de las propuestas y la alternancia entre lectura y escritura.

HORARIO 1ER. GRADO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	<i>Actividad habitual</i>	<i>Actividad habitual</i> Ambiente alfabetizador. Escritura de los niños por sí mismos.	<i>Actividad habitual</i> BIBLIOTECA Los chicos escuchan leer “La regadera misteriosa” en <i>Cuentopos de Gulubú</i> .	PLÁSTICA	MATEMÁTICA
2º		<i>Actividad habitual</i> Situaciones de trabajo con el nombre	Los chicos elijen para leer por sí mismos diversos libros de la biblioteca del aula.	CIENCIAS	<i>Reflexión sobre el lenguaje</i> Sistema de escritura: nombres, títulos, autores y demás escrituras que empiezan a componer el ambiente alfabetizador.
3º	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	<i>Proyecto</i> CANCIONERO Los chicos dictan al maestro una canción que saben de memoria.	MÚSICA
4º	CIENCIAS	EDUCACIÓN FÍSICA		<i>Actividad habitual</i> BIBLIOTECA Se eligen libros para llevar en préstamo domiciliario. Se completan fichas de préstamo y de recorrido lector.	

UNA BIBLIOTECA EN CADA AULA DEL PRIMER CICLO

MEDIO PAN Y UN LIBRO

“Cuando alguien va al teatro, a un concierto o a una fiesta de cualquier índole que sea, si la fiesta es de su agrado, recuerda inmediatamente y lamenta que las personas que él quiere no se encuentren allí. ‘Lo que le gustaría esto a mi hermana, a mi padre’, piensa, y no goza ya del espectáculo sino a través de una leve melancolía.

Ésta es la melancolía que yo siento, no por la gente de mi casa, que sería pequeño y ruin, sino por todas las criaturas que por falta de medios y por desgracia suya no gozan del supremo bien de la belleza que es vida y es bondad y es serenidad y es pasión.

Por eso no tengo nunca un libro, porque regalo cuantos compro, que son infinitos, y por eso estoy aquí honrado y contento de inaugurar esta biblioteca del pueblo, la primera seguramente en toda la provincia de Granada.

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. (...)



▲ *Federico García Lorca al Pueblo de Fuente de Vaqueros, Granada. Septiembre 1931.*

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros?

¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: ‘amor, amor’, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. (...)

En este capítulo, usted encontrará desarrollados los siguientes temas:

Por qué una biblioteca en cada aula

Prohibido no tocar: el armado de la biblioteca

La exploración de los libros: situaciones para su promoción

El funcionamiento de la biblioteca del aula

Inventario de los libros

El panel o las fichas de préstamo

Las fichas de recorrido lector

El maestro lee y abre espacios de intercambio



POR QUÉ UNA BIBLIOTECA EN CADA AULA

“Hay niños que conviven con personas que les leen; para otros, en cambio, la lectura no forma parte de su vida cotidiana. Para ambos, el maestro es un referente vital cuando se trata de descubrir los usos y las funciones de la lengua escrita. Leyendo todos los días, usted garantiza que la lectura se torne parte integrante de la rutina de la escuela. Es el contacto frecuente con los libros el que permite a los alumnos familiarizarse con los contenidos que transmiten, conocer diversidad de historias, de personajes que perduran a través del tiempo, de ilustradores, autores, tener a disposición el lenguaje escrito... es decir, formarse como lectores...”

Claire Blanche-Benveniste, “La escritura del lenguaje dominguero”.
En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (1982). Siglo XXI.

Los libros guardan entre sus páginas historias maravillosas y datos sorprendentes que la voz del adulto devela para los niños. Sin embargo, una lectura no les resulta suficiente: los niños desean volver a escuchar y volver al libro varias veces para reencontrar la voz del maestro en esas ilustraciones y esas escrituras que las acompañan. Necesitan tener la oportunidad de ensimismarse por algunos minutos ante una página determinada, de reunirse para compartir las impresiones que despierta una imagen, de descubrir sus preferencias, de volver a cierto cuento si lo desean, de pedir libros prestados para que se los vuelvan a leer en su casa, de recomendarlos espontáneamente...



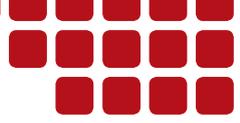
Claire Blanche-Benveniste define al “lenguaje que se escribe”, como un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas. Es decir, un lenguaje que, por su uso social, es esperable encontrar de manera escrita y que, por ciertas características lingüísticas, denota una diferenciación textual tal como ocurre con el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las notas de enciclopedia, etcétera.



Asegúrese de que los libros estén en manos de los niños. Organice situaciones en el aula para que todos tengan la oportunidad de encontrarse en la biblioteca con un libro nuevo o con uno que ya conocen y de dar vuelta por sí mismos las páginas hasta descubrir escenas y personajes de los que ya han tenido noticias a través de su voz.

Además, recuerde que siempre es posible pensar buenos motivos para releer el fragmento más divertido, el más emocionante, o el momento en que la niña huye perdiendo su zapatito de cristal... La relectura de ciertos fragmentos exige localizarlos en el texto rememorando la historia para orientar la búsqueda por el principio, por la mitad del cuento o al final. Del mismo modo, decidir leer un cuento más extenso en dos sesiones obliga a dejar un señalador como marca para saber dónde se continuará al día siguiente y leer un índice ayuda a localizar la página donde se hallará cierta información específica. Se trata en todos los casos de poner en juego prácticas de los lectores que no siempre parecen significativas para los adultos expertos; sin embargo, es el ejercicio de estas prácticas las que ayudan a los niños a progresar como lectores y, para muchos niños, sólo podrán ser adquiridas cuando en el aula se proponen habitualmente situaciones de lectura.





PROHIBIDO NO TOCAR: EL ARMADO DE LA BIBLIOTECA

Una biblioteca en el aula es imprescindible para cumplir con el propósito de formar lectores, pero no es suficiente. En todo el Primer Ciclo, es necesario que usted haga de la biblioteca un espacio de contacto con los libros y prevea diversas y sistemáticas situaciones para que ese encuentro entre los niños y los libros ocurra.

Incluya allí aquellos libros que resultarán imprescindibles para los niños, aquellos que no caen en el olvido, los que les permitan establecer encuentros con otros lectores de esas historias, los que necesite para llevar adelante las propuestas didácticas que va a plantear en el ciclo lectivo y aquellos que leerá y leerán los niños por sí mismos sólo por el placer de conocer historias, relatos, poemas e informaciones interesantes.

La exploración de los libros: situaciones para su promoción

La biblioteca del aula se constituye en una actividad habitual para los niños de Primer Ciclo. Sistemáticamente se prevén espacios y tiempos para que la biblioteca cobre vida en el aula.

Los lunes y jueves, vamos a tener en la 2° hora de clase, un rato largo para mirar libros y hablar de lo que leemos. Lo ponemos en el horario de la semana.

Construya un espacio para exponer los libros de la biblioteca del aula, así los niños tienen la oportunidad de encontrarse de manera directa con ellos. Ponga en sus manos los libros para que puedan explorarlos, escuche qué dicen mientras los miran, en qué aspectos concentran su atención y haga comentarios de “lector” para orientar a los niños en la exploración.

Y ustedes, ¿qué están leyendo? ¡Ah! Es Hansel y Gretel –reco- rriendo con el dedo el título mientras lee– justo encontraron la casita de las golosinas. Les leo ese pedacito.

Estos dos tienen tapas muy parecidas ¿serán los mismos cuentos? (Haciendo énfasis en las similitudes utilizadas por la edi- torial para identificar textos de una misma colección.) Les leo todo lo que dice en la tapa y ustedes me dicen qué piensan.

Ustedes tienen uno del mismo autor que les leí el otro día... (Señala el nombre del autor en la tapa.)



Mientras el programa Escuelas del Bicentenario estuvo en su escuela, se han entregado libros para conformar bibliotecas en cada una de las aulas. Con seguridad, la mayor parte de sus títulos aún estará disponible.



▲ Corrientes



EL FUNCIONAMIENTO DE LA BIBLIOTECA DEL AULA

Inventario de los libros



Cuando los niños realizan la tarea de inventariar los libros, aprenden sobre la forma de las letras, su linealidad y direccionalidad; sobre la extensión de los enunciados orales y su relación con los segmentos escritos –la longitud de las palabras y las frases–; las separaciones entre palabras; la vinculación de las marcas gráficas con su valor sonoro convencional. Para hallar la información específica que buscan deben desarrollar estrategias tales como anticipar a partir de los aspectos formales de la escritura y guiarse por índices cuantitativos y/o cualitativos. Si usted es maestro de Primer Grado le sugerimos leer el capítulo *La construcción del aula como un ambiente alfabetizador*.



Estas intervenciones didácticas han sido sugeridas por Claudia Molinari en "Una actividad permanente: Club de Lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín". En: *Enseñar y aprender a leer* (1999: 37-48). Novedades Educativas.



La organización de la biblioteca del aula se inicia junto con los chicos aunque aún no sepan escribir de manera convencional ni hayan conocido todas las historias. El inventario es una necesidad: hay que saber cuántos libros hay y cuáles son para tener un control sobre el patrimonio del grado.

La realización del inventario es una excelente oportunidad para que los niños lean y copien con sentido. Los alumnos –organizados por parejas en 1.º y 2.º e individualmente en 3.º– reciben dos libros y dos tiras de cartón o cartulina para escribir el título y el autor y, entre los escritos de todos, el inventario se irá conformando como una lista en un panel del aula.

Siempre, se les da tiempo para que revisen los libros, analicen los datos de las portadas, las contratapas, los índices y otros elementos paratextuales. En primero –y probablemente, al inicio de 2.º– antes de plantear la copia de los datos necesarios, acérquese a ellos leyéndoles los títulos y dialogando acerca de los libros; de ese modo, evitará que algunos se concentren en intentar decodificar infructuosamente el nombre de un autor desconocido, por ejemplo, y podrá asegurarse de que los niños sepan qué van a copiar, *dónde dice* lo que van a escribir, *desde dónde hasta dónde* se extiende el enunciado que se necesita.

Cuando los niños aún no leen convencionalmente, el desafío del inventario es identificar dónde está el título. Sin embargo, es posible ayudarlos a coordinar algunos índices cualitativos y cuantitativos si se seleccionan, por ejemplo, dos libros con títulos muy distintos, se los anima a hacer anticipaciones a partir de la imagen, se les informa explícitamente sobre el título de cada texto y se interviene para hacer jugar estas coordinaciones.

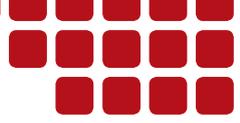
Estos dos libros son para que los anoten en el inventario. Uno se llama “Historia del pajarito remendado” y el otro. “¿Cuántos pelos tiene un gato?” ¿Cuál es cuál?

En qué columna del panel habrá que copiar “¿Cuántos pelos tiene un gato?”

Otra opción es, en cambio, buscar títulos muy parecidos:

Ahora tienen que inventariar “Historia del pajarito remendado” pero presten atención porque, en este libro, en una parte dice “Historia del pajarito remendado” y en otra, “Pajarito remendado”. A ver si pueden averiguar en cuál dice una cosa y en cuál dice otra.

En 3.º grado, será interesante plantear otro problema: muchos títulos de libros, nombres de autores e ilustradores, colecciones y editoriales, subvierten la convención ortográfica sobre el uso de mayúsculas o escriben todo en



ese tipo de letra. La elaboración del inventario requiere la toma de decisiones acerca del uso de mayúscula en este escrito que permanecerá en el aula y podrá ser usado como una más de las múltiples fuentes de información sobre la escritura. Si ya utilizan la letra cursiva habitualmente, tendrán que decidir dónde poner las mayúsculas; si aún no la usan con frecuencia, se puede solicitar que señalen las mayúsculas con alguna marca acordada previamente, por ejemplo, subrayar la letra que debería llevar mayúscula.

El inventario no se hace “de una sola vez” ni “una vez y para siempre”. Esta actividad se constituye en una situación de enseñanza hasta que se instala y los niños pueden realizarla, progresivamente, de manera autónoma. Para que una biblioteca se mantenga viva, necesita novedades. Los libros tienen que seguir llegando al aula en distintos momentos del año. Si la dotación de inicio es pobre, se puede recurrir a préstamos de la biblioteca institucional o barrial para asegurar la interacción permanente de los niños con diversidad de textos.

El panel o las fichas de préstamos

Con frecuencia, cada niño elegirá (o recibirá) un libro para llevar a su casa y, así, poder volver una y otra vez sobre el texto. Para organizar los préstamos, cada niño anotará en el panel algunos datos del libro que se lleva:

- título y autor en 1.º;
- título, autor, ilustrador y editorial en 2.º;
- título, autor, ilustrador, colección y editorial en 3.º;
- día de préstamo y día de devolución;
- nombre del alumno y firma.

Esta actividad permite que los niños exploren y analicen escrituras presentes en múltiples soportes: los datos contenidos en la tapa de un libro, almanaques, carteles con los nombres.

Las fichas de recorrido lector

A través de esta ficha, cada niño podrá llevar un registro de los libros que ha elegido para leer. Para confeccionarla, volverán una vez más sobre los datos que brinda este portador y anotarán en la ficha algunas referencias según los requerimientos del grado que cursa.

El maestro confecciona la ficha y el niño es quien la completa cada vez que lee o se lleva un libro en préstamo. En lo posible, cada ficha pasa de grado con ellos y continúa enriqueciéndose año a año. Los maestros engraman unas con otras. La intención es conservar el registro de los recorridos comunes e individuales de lectura.



Para quienes ya leen convencionalmente, el problema consiste, por ejemplo, en distinguir entre el nombre del libro y el nombre de la colección, encontrar el lugar y fecha de edición, o saber cuál es el nombre de la editorial. Para aquellos que aún no leen de manera convencional, los problemas son hallar la información específica que se está buscando y copiarla en el lugar correspondiente.



FECHA	TÍTULO	AUTOR
LUNES 29 DE JUNIO	CAPERUCITA ROJA	CHARLES PERRAULT
LUNES 6 DE JULIO	ZANSEMILLAS	EMA WOLF
LUNES 13 DE JULIO	CAPERUCITA ROJA	HERMANDOS GRIMM
LUNES	EL NABO GIGANTE	CUENTO POPULAR

▲ Campana – Buenos Aires



Cuando los niños registran los préstamos o completan las fichas personales tienen que leer para ubicar una información específica y luego copiarla en algún lugar preciso de la ficha. La necesidad de volcar los datos en cualquiera de estos portadores justifica la tarea de copia, pero no cualquier copia sino una con sentido, porque ya saben lo que dice y, además, copia selectiva porque no se copia toda la portada sino, por ejemplo, sólo el título y en un lugar preciso.



FICHAS PERSONALES: RECORRIDO DE LECTURA.

NOMBRE DEL LECTOR: CESAR EDUARDO ACOSTA

ESCUELA: EGB N° 79

GRADO: 1º A

TÍTULO	AUTOR
MARIAMARIANAMARIELA	MARIATERESACORRAL
CAPERUCITA ROJA	ROSCARROJAS
LOS TRES CERDITOS	CHARLES PERRAULT
EL SAPITO GLO GLO GLO	ANÓNIMO
UN CUENTO TRIANCO	JOSE SEBASTIAN
PAYADA SOBRE PLOJOS Y CHANCHOS	TALLON
	LAURA DE VETACHI
	GUSTAVO ROLDA
	N OSCAR ROJAS

▲ EGB 79
Santa Cruz

FICHAS PERSONALES: RECORRIDO DE LECTURA.

NOMBRE DEL LECTOR: RENÉ ROLANDO ZENECIAC

ESCUELA: E.G.B. N° 70

GRADO: 1º A

TÍTULO	AUTOR
EL HOMBRE	GUSTAVO ROLDA
QUE PASA EN LA SOMBRA	ANÓNIMO
CADERNITA ROJA	CHARLES PERRAULT
LOS TRES CERDITOS	ANÓNIMO
LA SEÑORA MUECINA	NICOLAS CULLEA
LA CANTONERA	LAURA DE VETACHI
	RAMÓN GÓMEZ



“La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. (...) ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. 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”, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de “volver a presentarse”). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.”

Ferreiro, E., *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir* (2001). FCE.

El maestro lee y abre espacios de intercambio

Los momentos sistemáticos en que se usa la biblioteca del aula –más allá de todas las veces en que se recurre a ella en el marco de los proyectos o secuencias didácticas planteadas para el año- constituyen nuevas oportunidades para escuchar al maestro leer en voz alta.

Comparta con los niños los motivos por los cuales seleccionó el libro que va a leer:

Hoy les voy a leer un cuento que me contaron cuando yo era chiquita, es una historia que ha sido contada muchas veces y que tiene una parte que describe una casita que es muy especial...

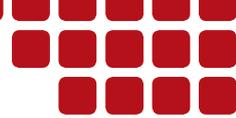
Estuve leyendo un cuento escalofriante, me gustó mucho y tengo ganas de compartirlo con ustedes.

Si ellos conocen al autor, recuerde algunos otros títulos de su obra. También puede compartir la lectura del prólogo o la presentación del libro. Indague si la “sola” lectura del título brinda pistas para saber algo de la historia.

Cuando comience a leer, respete la literalidad del texto. Una de las formas más amables de enriquecer el lenguaje oral con el que los chicos llegan a la escuela es transitar naturalmente por los bosques de la escritura. Intente transmitir la exquisitez de un buen relato: varíe el tono de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los diferentes climas de la historia; procure transmitir el efecto que el cuento produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, suspenso, tristeza...

Mientras lee, esté atento al interés y otras reacciones de los niños durante la lectura. Para los niños de Primer Ciclo, adoptar comportamientos de





auditorio interesado es un punto de llegada y no una exigencia en el punto de partida. La situación es nueva para algunos: quedarse quietos, respetar el espacio de lectura, mantener silencio y no interrumpir con comentarios –pertinentes o no tanto- mientras la lectura transcurre, tolerar la espera para ver las imágenes, saber cuándo participar y cómo. Las primeras veces puede no salir como el maestro desea. No desfallezca, hay que insistir.

Cuando la lectura llega a su fin, el silencio invade el aula unos segundos para disfrutar del clima creado y observar si se generan comentarios espontáneos de los niños. Inicie el intercambio partiendo de la contribución de alguno, si la hubiese y en la medida que suponga un desafío para todos. O bien, comience desde las emociones, efectos, impactos que ha causado la historia, algún pasaje, diálogo o personaje en particular. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

Sostenga y profundice el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Relea en voz alta con distintos propósitos: para hacer notar la belleza de una expresión o advertir la intervención de un personaje o la parte más emocionante de la historia; para precisar una interpretación que resulte dudosa o para confirmar o rectificar apreciaciones diferentes cuando se genera una discrepancia entre los niños; llame la atención sobre algún aspecto no advertido; atribúyase permiso para comunicar su propia apreciación; argumente en contra de una interpretación posible cuando el texto presente ambigüedades o “zonas oscuras” si no hay nadie que lo haga; ayude a establecer relaciones que no están explícitas en el texto, a descubrir nuevos sentidos, nuevas o bellas formas de decir.

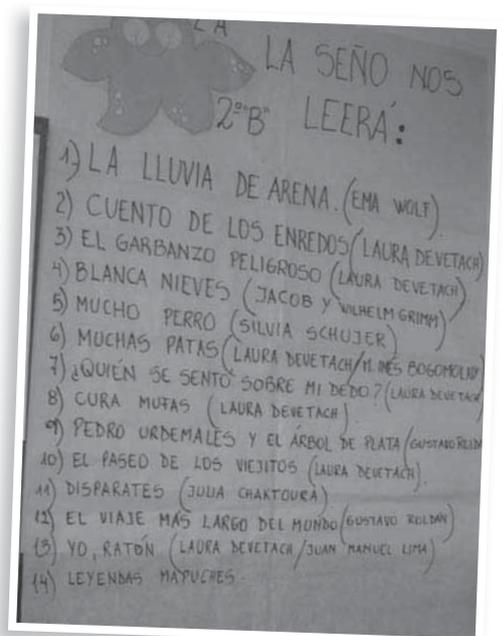
Cuando se abren espacios de intercambios de opinión sobre lo leído, el maestro interviene para que los niños expliciten lo que piensan y sienten. El propósito no es evaluar la memoria ni la atención prestada por los niños en el momento de la escucha; por esa razón, se evita el interrogatorio en relación con el avance de la acción o la descripción de aspectos irrelevantes para la comprensión de la historia. La intención es avanzar sobre la formación de lectores que se posicionan, progresivamente, de manera crítica frente a lo leído; elaboran justificaciones cada vez más centradas en algún aspecto destacable del escrito; se tornan, paulatinamente, en lectores más atentos a desentrañar los múltiples sentidos que poseen los textos.



▲ Carlos Casares – Buenos Aires



Se trata, siempre, de “comentar entre lectores” más que de evaluar si los niños han comprendido; es decir, de brindar oportunidades para que los alumnos progresen ampliando sus gustos como lectores y sus posibilidades de interpretación.



▲ Pilar – Buenos Aires



En este capítulo, usted encontrará desarrollados los siguientes temas:

Sugerencia de planificación anual para 1.º Grado

Alfabetizar

La construcción del aula como un ambiente alfabetizador

El propio nombre

Leer y escribir los nombres

Actividades habituales donde se leen y se escriben los nombres de los niños

Proyectos y secuencias didácticas bimestrales

Proyecto con el nombre propio. Agenda personal

Un cancionero

Cuentos populares. *El nabo gigante*

Cuentos clásicos. *Caperucita Roja*

Otros textos con lobos. *El lobo y los siete cabritos*, Hnos Grimm;

Los tres cerditos, cuento popular inglés

Fascículo de información. *Carnívoros Salvajes. Lobos*

Reflexión sobre el lenguaje

El lenguaje que se escribe

El sistema de escritura

Evaluación

Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza desarrolladas durante el ciclo lectivo

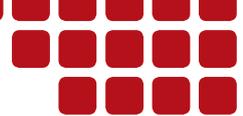
Las evaluaciones escritas

SUGERENCIA DE PLANIFICACIÓN ANUAL PARA 1ER. GRADO

Se ofrece a continuación una organización posible para el ciclo lectivo en 1.º grado. Los proyectos, secuencias y actividades habituales de lectura y escritura se desarrollan de manera exhaustiva en distintos capítulos de este documento. Usted podrá seleccionar aquellos que desee realizar y encontrar las orientaciones para su implementación.

1.º	PROYECTOS Y SECUENCIAS		ACTIVIDADES HABITUALES DE LECTURA Y ESCRITURA
	LECTURA	ESCRITURA	
PRIMER PERÍODO <i>Desde marzo</i>	La agenda personal	Leer por sí mismos, con ayuda del maestro: Agendas e índices telefónicos. Fichas con datos personales.	<p>Biblioteca del aula: armado y espacio sistemático de intercambio entre lectores.</p> <p>Construcción del aula como un ambiente alfabetizador Formas estables de escritura: escrituras habituales relacionadas con la vida en el aula y en la escuela.</p> <p>Del aula hacia fuera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar fichas de préstamo de materiales. • Escribir notas, pedidos a la familia, a la dirección, a la biblioteca institucional, a otros alumnos de la escuela. • Escribir invitaciones. • Producir anuncios. • Seleccionar el cuento para escuchar en la audición de lectura y escribir nombre y apellido del autor, año de edición, editorial. <p>Dentro del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir para completar fichas de préstamo de materiales de la biblioteca del aula. • Elaborar el reglamento de la biblioteca del aula. • Escribir listas (de materiales, de asistencia, de títulos, de personajes, de autores, de animales que se están investigando, de textos consultados, de personas a entrevistar, etc.) para guardar memoria. • Completar calendarios de cumpleaños, fiestas, celebraciones y otros recordatorios. • Rotular materiales de uso colectivo en el aula. • Organizar el trabajo diario, distribuir tareas y responsabilidades y anotarlos. • Registrar itinerarios y vivencias en paseos o salidas. • Confeccionar agendas de lectura. • Agendar tareas en el cuaderno. • Anotar horas y tareas colectivas en la agenda semanal.
	Un Cancionero	Escuchar leer al maestro, seguir la lectura del maestro con el texto a la vista y leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados de: canciones, cancioneros. Prólogos y presentaciones. Biografías de poetas.	<p>Completar fichas con datos personales. Anotar datos en las páginas correspondientes de la libreta con índice.</p> <p>Escrituras mientras el proyecto se desarrolla: Anotar fragmentos canciones conocidas, títulos de canciones y autores, etc.</p> <p>Escrituras para elaborar el producto: Listar canciones. Escribir canciones. Transcribir canciones o parte de ellas. Escribir presentación o prólogo. Confeccionar la tapa y contratapa del libro definiendo la información incluida.</p>
	Cuentos populares. <i>El nabo gigante</i>	Escuchar leer al maestro. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.	<p>Escribir en torno a lo leído: Copiar datos del cuento en la ficha personal de recorrido lector. Listar personajes, ingredientes, etc. Confeccionar carteles para conservar fuentes seguras de información. Recomendar la obra a otros lectores.</p>

<p>SEGUNDO PERÍODO <i>Desde agosto</i></p>	<p>Cuentos clásicos. <i>Caperucita Roja</i></p>	<p>Escuchar leer al maestro distintas versiones de <i>Caperucita Roja</i>. Participar del intercambio de lectores. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.</p>	<p>Escrituras mientras el proyecto se desarrolla: Copiar datos del cuento en la ficha personal de recorrido lector. Listar nombres de los personajes. Elaborar un cuadro comparativo sobre las versiones leídas. Caracterizar al lobo de cada cuento. Escribir datos biográficos. Anotar inicios y finales. Reescribir el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita.</p>	<p>Continúan propuestas de escritura para fuera y dentro del aula expuestas en el primer período. Continúa el intercambio entre lectores de la biblioteca que incluye otros títulos dentro del género en este período. Escuchar la lectura por capítulos de una novela.</p>
<p>Otros cuentos clásicos con <i>lobos</i></p>	<p>Escuchar leer al maestro. Participar del intercambio de lectores Descubrir similitudes y diferencias entre los cuentos. Advertir rasgos característicos. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.</p>	<p>Escrituras para edición del producto final: Anotar los aspectos del cuento original que no pueden faltar en la reescritura. Reescribir por dictado al docente. Preparar un plan de páginas para resolver la segmentación del relato y la inclusión de ilustraciones. Listar la información que se incluirá en la tapa y contratapa del libro. Escribir la presentación, el prólogo, los agradecimientos o cualquier información que se decida incluir en el ejemplar.</p>		
<p>Fascículo de información. <i>Carnívoros salvajes. Lobos</i></p>	<p>Escuchar leer al maestro: Fichas técnicas, notas de enciclopedia, infografías. Localizar información específica.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Copiar datos de los textos fuentes consultados. Listar términos de vocabulario específico, tomar notas, redactar rótulos y epígrafes.</p>		



ALFABETIZAR

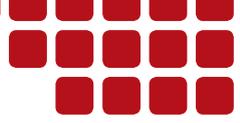
Saber leer y escribir es un derecho fundamental del ciudadano. Es responsabilidad de la escuela lograr que todos los alumnos ingresen a la cultura escrita y se tornen lectores y escritores plenos. La escuela es el espacio social privilegiado en donde se puede intervenir en la búsqueda de equidad para promover la igualdad de los derechos de ciudadanía.

La enseñanza de la lectura y la escritura tiene como propósito esencial la formación de lectores y escritores autónomos y para ello es imprescindible crear condiciones didácticas desde primer grado que contribuyan a hacer de cada alumno un lector crítico y un productor de textos que pueda adecuarse a distintas situaciones de comunicación. La alfabetización comprende tanto el aprendizaje del sistema de escritura como del lenguaje escrito en sus diversos usos sociales.

“La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación (...). La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones (...). Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están pre-determinados. Por ejemplo, en la transcripción de la escritura en un código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras se convierten en secuencias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en correspondencia biunívoca (...). En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico hasta lograr una forma final de uso colectivo (...). La distinción que hemos establecido (...) no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora marcan una línea divisoria neta (...) si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.”

Emilia Ferreiro. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso* (1986:11). CEAL.

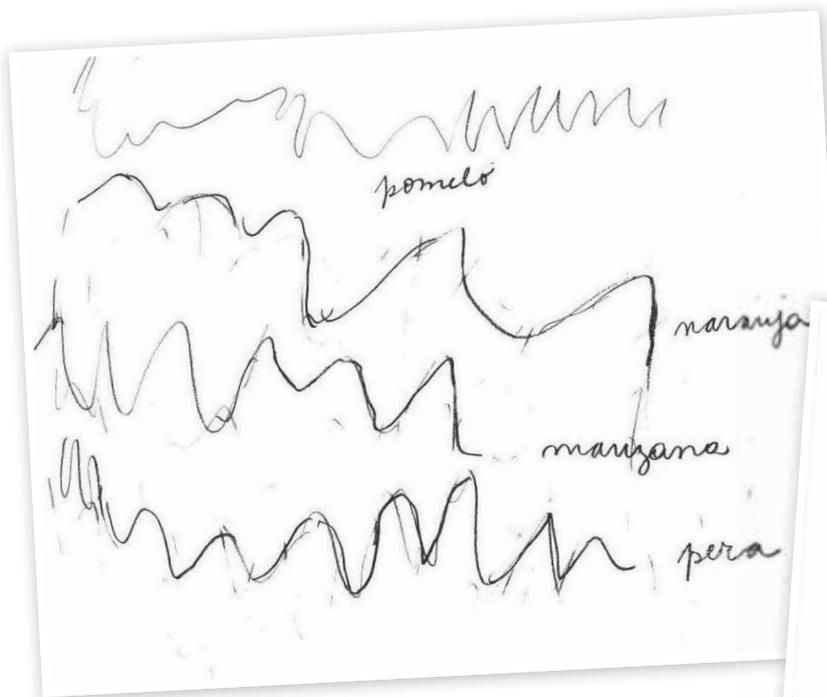
La adquisición del sistema de escritura involucra aprendizajes muy específicos, entre ellos el conocimiento del alfabeto, la forma gráfica de las letras, sus nombres, su valor sonoro y la combinación de éstas para representar significados. Conocer el lenguaje escrito implica reconocer los usos, las funciones, los géneros, las tramas y las características lingüísticas que presentan los textos de circulación social. Resulta imprescindible el aprendizaje simultáneo de estas dos dimensiones. No basta con colocar a los niños frente a los textos para que comprendan el funcionamiento del sistema de escritura y aprendan



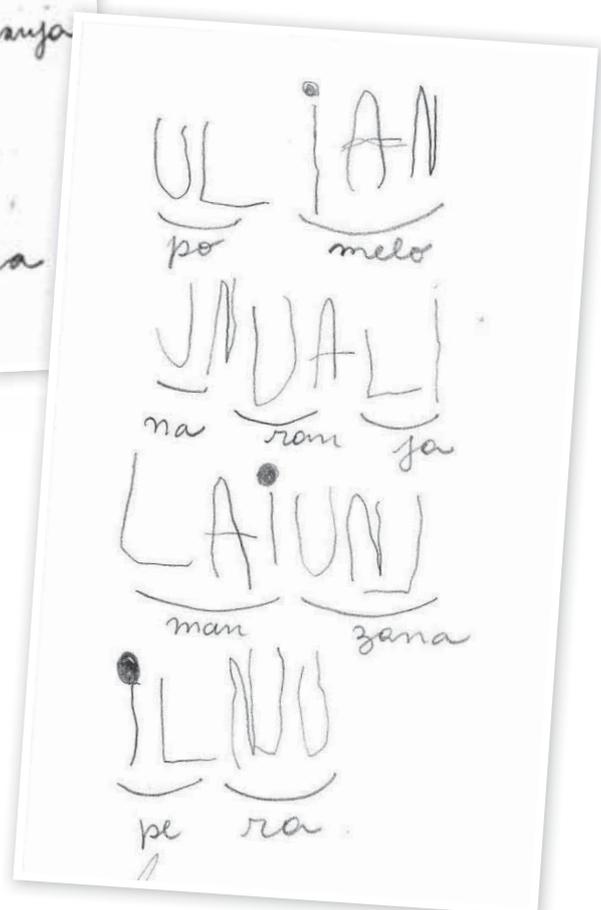
el lenguaje que se escribe; es preciso planificar diversidad de situaciones en que puedan centrar sus esfuerzos en reflexionar sobre una u otra dimensión.

Para comprender cómo piensan los niños el sistema de escritura, es necesario conocer las investigaciones que han revelado el proceso que realizan al tratar de comprender qué representa la escritura y cómo representa lo que representa.

El proceso se inicia con la **diferenciación entre escritura y dibujo**; los niños comienzan a usar marcas que intentan representar el "nombre" de lo que dibujan: "Ahí está papá y acá "dice" papá". Las primeras escrituras son indiferenciadas dado que el niño escribe del mismo modo palabras diferentes; generalmente, con grafías muy primitivas, con trazo continuo o discontinuo. En esta producción, por ejemplo, Ana escribe un listado de frutas que se encuentran en el apartado INGREDIENTES de una receta de cocina. Lo hace utilizando trazos continuos:



En un momento posterior, hay una búsqueda de diferenciaciones entre las distintas palabras que escriben. Esta diferenciación se logra a partir de variar la cantidad de letras entre una y otra escritura, variando el repertorio de letras empleado o bien cambiando la posición al interior de la palabra. Julián escribe la misma lista de frutas pero busca lograr diferenciaciones entre las palabras utilizando como repertorio las letras de su nombre y variando la posición de ese universo acotado dentro de cada palabra.



“(Es) necesario superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” o, para decirlo en nuestros términos entre “apropiación del sistema de escritura” y “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza.”

Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001). FCE.





Para advertir la importancia de la presencia de fuentes de información segura de escritura (formas fijas) a disposición de los niños durante el período de alfabetización inicial, le sugerimos leer el capítulo *La construcción del aula como un ambiente alfabetizador*.



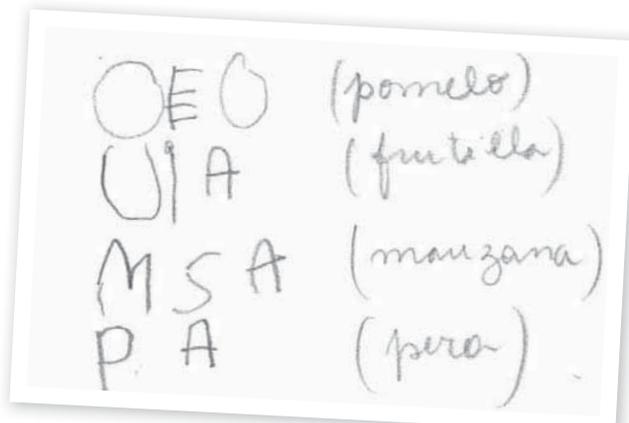
Un problema que la escritura plantea a los niños es cuántas letras deberá tener una palabra para que pueda leerse. Los niños consideran que se necesitan por lo menos tres y esta idea se conoce como hipótesis de cantidad mínima. En relación con la variedad –cuáles letras utilizar– las condiciones de legibilidad que los niños establecen es que es necesario que las letras de una palabra sean variadas; es decir, no aceptan palabras con letras repetidas como OSO o ALA verbalizando: *Ahí no dice nada porque esta y esta* (aludiendo a las vocales) *son igualitas*.

Cabe señalar que, al principio, usan las letras como signos gráficos, independientemente de su valor sonoro. Las escrituras de este período aún no reflejan intentos de poner en correspondencia las letras con los aspectos sonoros de la palabra; por eso se las ha denominado presilábicas o prefonéticas. Los niños las interpretan de manera global; es decir, sin realizar recortes –como lo ha hecho Ana– o con recortes asistemáticos –como ocurrió con Julián. Incluso pueden usar pseudo letras (grafías parecidas a las letras pero que todavía no cuentan con todos sus rasgos) tanto como números o letras convencionales. El repertorio de letras que emplean proviene de la información que hayan adquirido en su medio. Si el aula provee fuentes de información seguras generalmente los niños comienzan utilizando las de su nombre y, de a poco, incorporan otras letras de palabras que les resultan significativas: nombres de compañeros, títulos de cuentos, nombres de personajes, etcétera.

El momento siguiente se constituye en el **período de fonetización** ya que comienzan los primeros intentos de establecer correspondencias entre los segmentos orales y la escritura. Esta correspondencia en un primer momento es silábica cuando le adjudican una letra a cada sílaba de la palabra. La misma actividad de escritura es resuelta por Melina y Agustina de la siguiente manera:

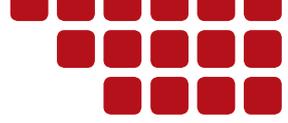


▲ Melina



▲ Agustina

Se puede advertir que muchos niños respetan la cantidad de sílabas de una palabra cuando tiene cuatro o tres sílabas pero no lo hacen cuando presenta dos o una sílaba; en estos casos, agregan más letras, como lo hace Melina en PERA. Esto responde a que la hipótesis silábica entra en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima; es decir que, para que algo “diga” tiene que escribirse con, por lo menos, tres letras. En cambio Agustina evidencia, para la misma escritura, que la hipótesis silábica está más estable que la de cantidad mínima.



Los niños pueden, en un principio, graficar cualquier letra –como Melina– y progresivamente van usando las pertinentes –como lo hace Agustina–. Generalmente, las vocales son las primeras en estabilizar; poco a poco, van incluyendo consonantes. Avanzan más rápidamente cuando comienzan a combinar vocales y consonantes. En este período, los niños también se enfrentan al conflicto entre la hipótesis silábica y la hipótesis de variedad. Esto ocurre al escribir palabras que cuentan con muchas letras repetidas en forma contigua. Los niños suelen cambiar una de las letras o introducir otra para lograr una mayor diferenciación.

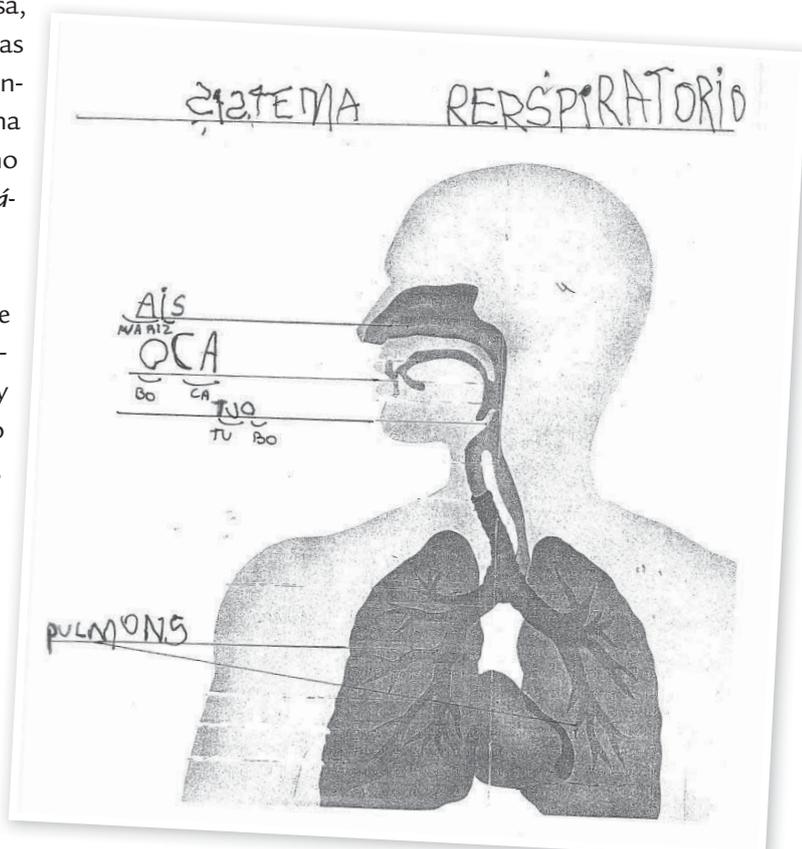
Cuando los niños escriben algunas de las sílabas de la palabra adjudicando una letra para cada fonema y continúan manteniendo una letra para las otras sílabas, avanzan hacia una correspondencia **silábico-alfabética**; por ejemplo, cuando escriben PRA para PERA. Estas producciones podrían percibirse como escrituras en las que los niños “se comen letras”; en verdad revelan que están reparando en más letras. La posición del maestro en relación con estas escrituras es fundamental para ayudarlos a transitar este proceso ya que, en general, en poco tiempo los niños evolucionan hacia una escritura alfabética. Si se promueve y alienta la producción escrita, van logrando una correspondencia entre grafías y fonemas en todas las sílabas que constituyen la palabra, además del uso convencional de las letras.

En todo proceso de aprendizaje, los niños van centrándose en ciertos aspectos y descuidando otros. Es posible que se encuentre, por ejemplo, con escrituras donde aparecen todas las letras pero en desorden, dado que reparan en *cuál* va pero no en *dónde* va. También interviene en este proceso la estructura de la sílaba; sílabas compuestas por consonante vocal (CV) como mesa, son más fáciles de construir que las conformadas por CCV (blusa) o CVC (Carlos). Progresivamente los niños logran comprender nuestro sistema de escritura porque pueden coordinar al mismo tiempo cuestiones vinculadas con *cuántas van*, *cuáles van* y *en qué orden* ubicarlas.

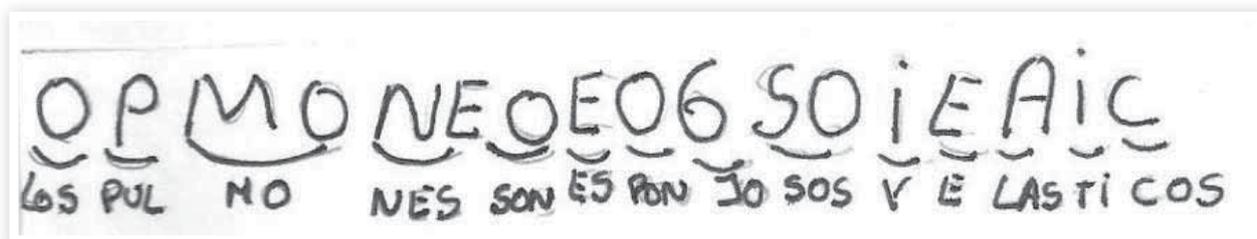
También hay que tener en cuenta que los niños pueden tener cierto nivel de conceptualización cuando escriben palabras y dar la impresión de que retroceden cuando producen textos. Observemos, por ejemplo, la siguiente producción de Julieta sobre el sistema respiratorio. Cuando completa una infografía, escribe las palabras con una conceptualización silábica alfabética manteniendo de manera estricta la relación entre la grafía y el valor sonoro. Escribe AIS para *nariz*; OCA para *boca*; TUO para *tubo*; PULMONS para *pulmones*.



Conocer el momento del proceso de alfabetización por el que están atravesando sus alumnos en el inicio de la escolaridad es importante; marca el punto de partida y los avances logrados dependerán de la enseñanza. Encontrará propuestas especialmente diseñadas para registrar esta situación en el capítulo *Evaluación*.



La misma Julieta, cuando escribe un texto que brinda información sobre los pulmones, parece volver a una conceptualización principalmente silábica. *Los pulmones son esponjosos y elásticos*: OPMONEOGSOIEAIC.



Cuando la niña se centra en las ideas que desea comunicar, su dominio del sistema de escritura opone un obstáculo para la concreción rápida del mensaje. Si se detiene mucho en la realización de cada palabra, pierde el sentido general del texto. Podríamos preguntarnos, entonces, si no conviene proponer exclusivamente la producción de palabras aisladas y, sólo cuando los niños dominaran convenientemente la base alfabética del sistema de escritura, plantear la producción de textos. La respuesta está al alcance de la experiencia concreta de los docentes: niños que logran escribir con solvencia palabras y oraciones muchas veces no logran resolver la escritura de cuentos, breves textos al estilo de las notas enciclopédicas o biografías. Los maestros comentan con frecuencia que los niños son capaces de “oralizar” sin entender lo que leen; que pueden graficar la escritura pero no consiguen organizar un texto de manera coherente y cohesiva. Los docentes tienen claro que el dominio del sistema de escritura no basta para que un niño se desempeñe con solvencia cuando se trata de interpretar o producir textos escritos. La enseñanza tiene que proponer la interacción con el sistema de escritura y con el lenguaje escrito de manera simultánea. Tal como plantea Delia Lerner, es imprescindible superar la separación entre “*apropiación del sistema de escritura*” y “*desarrollo de la lectura y la escritura*” en el inicio de la escolaridad.

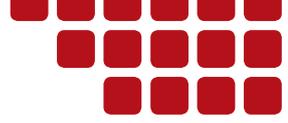


Encontrará intervenciones específicas para ayudar a los niños en su avance dentro del proceso de adquisición de la escritura en el capítulo *La construcción del aula como un ambiente alfabetizador*.



En el ámbito escolar, el desarrollo del proceso de reconstrucción del sistema de escritura no es espontáneo. La escuela y el maestro proponen a diario situaciones de lectura y escritura; el maestro lee y escribe para los niños y propone instancias para pensar sobre la escritura (“Cómo nos damos cuenta dónde dice MALENA y dónde dice MILENA”). Es decir, para formarse como lectores y escritores, desde el inicio de la tarea alfabetizadora, es imprescindible ofrecer a los niños oportunidades de leer y escribir textos así como situaciones más acotadas que les permitan enfrentarse con los problemas que plantea el sistema de escritura.

El proceso de adquisición de la base alfabética del sistema de escritura da cuenta del intenso trabajo cognitivo que realizan los niños. Conocerlo le será muy útil para comprender las escrituras de sus alumnos, observar cómo evolucionan y poder ofrecer las intervenciones que cada uno de ellos necesita para avanzar.



LA CONSTRUCCIÓN DEL AULA COMO UN AMBIENTE ALFABETIZADOR

El mundo actual está atravesado por la lengua escrita y los niños viven rodeados de escrituras. La escuela incorpora esta realidad y aprovecha todo lo que ya conocen. Sin embargo, no todos los niños han tenido las mismas experiencias ni tienen sobre el lenguaje escrito saberes semejantes. La diferencia entre los conocimientos previos de los niños es un aspecto esencial a ser tenido en cuenta a la hora de evaluar los progresos ya que los avances siempre estarán en relación con los puntos de partida de cada niño y las oportunidades que se les brinde en el marco de la escuela.

En las primeras semanas de clase, incluya en el aula diversos materiales escritos: almanaques, carteles con los días y los meses del año, agenda semanal, carteles con el propio nombre, abecedario, listados de títulos de cuentos, de autores, de personajes... Los niños tienen que estar inmersos en un contexto de escrituras, saber qué dicen y para qué sirven, poder usarlos como **fuentes de información seguras**¹ para recurrir a ellos o evocarlos a la hora de escribir.

Decididamente, es importante comenzar con el propio nombre para pasar luego a reflexionar sobre *otros nombres*. Muchos se agregarán, paulatinamente, al repertorio de formas fijas conocidas: las frutas que comen, los juegos preferidos, las mascotas que desean tener en casa... Y, por supuesto, todos los nombres que surjan de los proyectos y secuencias que se llevan adelante durante el año escolar: los títulos de los cuentos, los nombres de autores e ilustradores, ficheros de personajes, frases inolvidables de los cuentos leídos, nombres de los animales que se estudian...

EL PROPIO NOMBRE

El nombre propio tiene una alta significación social y personal; su escritura introduce al niño en el mundo de la lengua escrita. Es, también, una de las primeras escrituras que se presentan en el aula.

Los carteles con los nombres

Para las distintas situaciones de lectura y de escritura que les va a proponer a sus alumnos necesita contar con diferentes juegos de carteles. Hágalos usando letra de imprenta mayúscula, cartulina de un solo color y con el mismo marcador, de forma tal que solamente las letras indiquen lo que dice y lo

1. Se denomina fuentes de información seguras o formas fijas a todas aquellas escrituras convencionales que les permiten a los niños tomar en cuenta partes de esas escrituras para producir otras: las de GATO para escribir GANSO, las de JUNIO para escribir JULIO, las de ANA para escribir MANZANAS, las de CAS-TILLO para escribir RASTRILLO, por ejemplo.



reconozcan entre varios; por lo tanto, no introduzca otras referencias (fotos o dibujos) que distraigan su atención de lo que quiere que aprendan. Los carteles tienen el propósito de que los niños aprendan la escritura del nombre.

Tenga en cuenta cómo llaman al niño para saber qué escribir. Si en el aula hay un Federico a quien le dicen Fede, por ejemplo, se pueden hacer para él dos carteles: uno para su nombre y otro para su sobrenombre o acordar qué va a decir el único cartel que está confeccionado. Si hay, por ejemplo, dos niños con el mismo nombre y resuelven agregar una inicial del apellido para reconocer el propio, esta inicial tendrá que estar suficientemente separada del nombre para que no se confunda con él. En todos los casos, asegúrese que los alumnos sepan muy bien qué dice lo que está escrito en su cartel.

Es importante que los carteles estén, siempre, “a la vista” de los niños y en función de diversos propósitos. Por ejemplo:

- Ubicados debajo de las letras del abecedario que correspondan a sus iniciales.
- En una lista con nombre completo y apellido (similar a la del registro de asistencia) que puede servir para anotar a los ayudantes.
- En un panel que registre los cumpleaños de cada mes.
- Guardados como fichas en una caja o pegados con chinchas o velcro a un panel de modo que permitan llevarlos a la mesa para copiarlos o usarlos como formas seguras de información.

Copiar el nombre

Los niños empiezan a escribir sus nombres copiándolos ya que se requiere que los aprendan a escribir convencionalmente. Resulta provechoso permitirles que lo realicen las veces que deseen, así como darles el cartel para llevarlo a casa y seguir realizando intentos. La copia del nombre se propone durante varios días hasta que, paulatinamente, se independizan del uso del cartel y comienzan a reproducirlo solitos.

Una buena situación para aprender a copiar puede ser la confección de nuevas tarjetas para ser utilizadas en actividades posteriores. Se trata de una situación de trabajo uno a uno (maestro/niño) o de maestro/pequeño grupo (no más de tres). Acérquese al niño e indíquele que tiene que escribir su nombre de forma tal que quede igual que en el cartel.

Voy a empezar por ésta, la voy a hacer lo más parecida posible, ¿cómo me salió?, ¿te parece que está igual? Ahora voy a hacer esta otra.

Luego, invítelo a participar en la reproducción de una de las letras –incluso tapando las otras– para que pueda concentrarse en el trazado lo más parecido posible de la que está intentando. Puede intervenir preguntando:

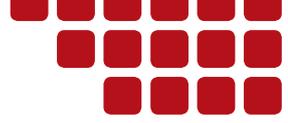
¿Cómo te salió?, ¿te parece que está igual?

Es importante saber que si las letras no salen del todo bien se puede borrar e intentarlo nuevamente. Y en todo caso, habrá muchas otras oportunidades para realizarlas y aprenderlas.



En las etapas iniciales de la alfabetización, un niño no tiene por qué conocer la estrategia de copia. Cuando se copia, se selecciona cierto fragmento del texto-modelo y se escribe, luego el fragmento siguiente y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno. Por esa razón, con todos los niños, es importante explicitar esta práctica y enseñarles a controlar sus escrituras cuando copian; con muchos otros, es imprescindible comenzar por enseñarles a copiar. Si le interesa saber más sobre este tema, le recomendamos la lectura de Nemirovsky, M., “Leer no es lo inverso de escribir”. En: *Más allá de la alfabetización* (1995). Santillana.





Para los niños que llegan a 1.º sabiendo escribir su nombre resulta más desafiante la propuesta de copiar –o atreverse a escribir por sí mismos– el nombre de algún compañero o el del docente.

Leer y escribir los nombres

Los niños empiezan rápidamente a reconocer su nombre y a escribirlo. Sin embargo, esto no significa que estén entendiendo las reglas de funcionamiento del sistema de escritura sino que lo realizan de memoria. Para que avancen en la comprensión de la alfabeticidad del sistema es imprescindible su ayuda.

Promueva que pasen de escribir y reconocer el propio nombre a poder ubicarlo entre los nombres de los chicos de su mesa; de distinguir el suyo entre los de las niñas o los varones; de poder reconocerlo entre todos los de la clase; que se animen a reconocer y producir los nombres de los chicos de su mesa o los de sus amigos más cercanos. Así se pasa, progresivamente, de leer y producir un universo restringido de nombres a otro más amplio.

Cuando algunos niños intentan leer sus nombres se apoyan en distintas “pistas”: básicamente la extensión de la palabra y/o la grafía y el valor sonoro de algunas letras conocidas:

Santiago: *Yo sé que es mi nombre por este puntito (señalando el de la i).*

Marcos: *Es el mío porque empieza con la “MA”.*

Josefina: *Yo sé que no es éste (señalando el de José) porque el mío es más largo.*

Pero, seguramente, habrá en su aula otros niños que aún no se animan:

Clarita: *Yo no sé encontrar mi nombre. Yo no sé leer.*

Es necesario que sea usted quien problematice lo que saben y promueva que avancen todos sus alumnos:

- Brinde confianza al no exigirles desde el primer momento la escritura y la lectura correcta.

Escriban como mejor puedan su nombre. Si algo no sale no se preocupen, voy a ayudarlos.

Traten de encontrar, entre estos carteles, el de su nombre. Así, de a poco, van a reconocerlo.

- Promueva la comparación entre las escrituras de los niños y el cartel correspondiente para analizar las letras incluidas y las ausentes, el orden en que las escribieron, la adecuación de la forma de las letras utilizadas, etcétera.

Escriban sus nombres, no pasa nada si no sale del todo bien. Después les voy a dar el cartel para que nos fijemos cómo está escrito.



▲ Carlos Casares - Buenos Aires



- Solicite que lean lo escrito señalando con el dedo para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y su lectura.

¿Ya lo escribiste? Ahora léé señalando con tu dedo dónde dice.

- Pida justificaciones ante todas las repuestas, sean éstas adecuadas o no.

¿Cómo te diste cuenta qué dice?

¿En qué te fijaste para saber?

- Ofrezca pistas cuando los niños no sepan cómo justificar su elección.

Veamos con cuál empieza tu nombre.

¿Quién puede ayudar diciéndole con cuál empieza su nombre?

Fijémonos en el abecedario, a ver si la encontramos.

- Brinde información cuando, al querer escribir sus nombres, no saben cómo es la grafía de alguna letra.

Fijémonos en (algún nombre) para ver cómo es.

Preguntale a un compañero.

Te la escribo.

- Confronte y contra-argumente al comparar nombres que empiezan y/o terminan igual. Polemizar sus respuestas, incluso las que son correctas, para que busquen más indicadores que guíen su lectura.

Les doy estos dos carteles que dicen Mariana y María. ¿En cuál de ellos dice María?

Éste también (por Mariana) empieza con “ma” y termina con “a”. ¿No puede también decir María?

- Abra a todo el grupo las opiniones de los niños para favorecer el intercambio y la reflexión.

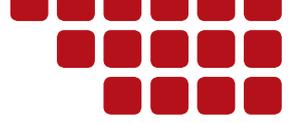
¡Escuchen todos! Karina dice que su nombre termina igual que Silvina.

A los demás, ¿qué les parece? ¿Cuál es la parte igual? ¿Cuál es la diferente?

ACTIVIDADES HABITUALES DONDE SE LEEN Y ESCRIBEN LOS NOMBRES DE LOS NIÑOS

Leer el nombre

Mientras los chicos van entrando al aula, reparta los carteles de los nombres. Las primeras veces, asegúrese de que cada uno reciba el suyo. Al cabo de un tiempo, entréguelos “equivocadamente”. Déles primero los carteles equivocados a los nenes que usted sabe que necesitan más tiempo para descubrir que allí no dice su nombre.



- Cuando descubran la dinámica del juego, repítalo de vez en cuando pero, cuando lo haga, incluya más dificultades: a JUAN le ofrece el cartel de JORGE, JUANA, JIMENA o JULIETA; a MAXIMILIANO, a veces le entrega el de ANA y, otras veces, el de EMILIANO; es decir, tome en consideración la cantidad de letras (nombres más largos y más cortos) y cuáles son las letras que se comparten y las que no se comparten.
- Distribuya los carteles en las mesas de manera diferente a la forma habitual en que se sientan los chicos.
Encuentren el cartel con su nombre y siéntense allí.
- Entregue carteles con los nombres de los niños de cada grupo pero agregue un nombre más. El nombre agregado no pertenece a ninguno de los miembros del pequeño grupo pero comparte letras iniciales y/o finales con el nombre de alguno de los niños. Si no advierten que se trata de un cartel “intruso”, acérquese y pregúnteles.

Tomar lista

Distribuya los carteles con los nombres de todos los alumnos:

*Cada uno va a buscar el suyo para colocarlos en el lugar de los presentes del día.
¿Cuáles quedaron? ¿Dónde los ponemos?*

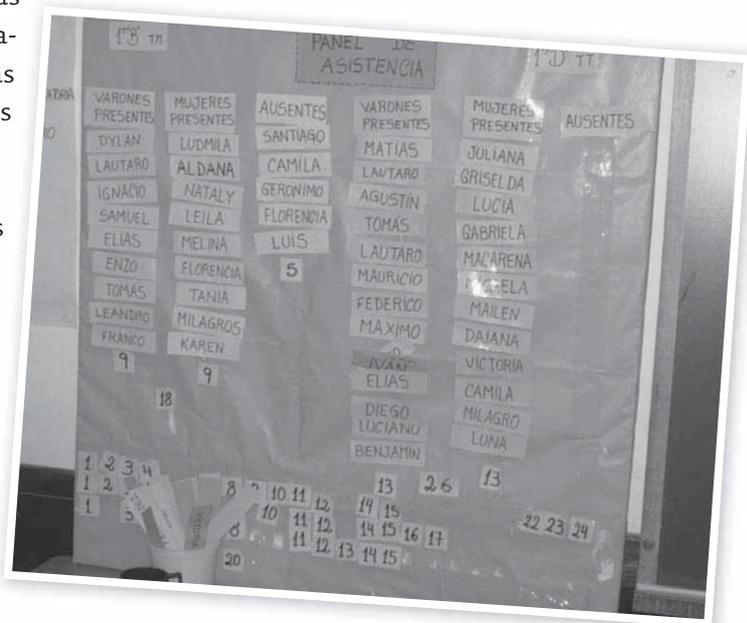
Apenas los niños conozcan los nombres de sus compañeros, incluya listas escritas al estilo del registro pero sólo con los nombres de pila. Nombre dos ayudantes encargados de pasar lista. Es importante que sean dos para que se ayuden y discutan. Los dueños de los nombres también ayudarán a encontrarlos en la lista cuando se acerquen a ellos. Las parejas de ayudantes tienen que poder “aprender” el trabajo: déjelos practicar durante unos días. Estas parejas tienen que cambiar cada tanto para que todos los niños del grado pasen por la misma experiencia.

Cuando les pregunte por los ausentes (ellos saben muy bien quiénes de sus compañeros faltaron), lo importante es que puedan descubrir, apoyándose en el texto, dónde dice FRANCISCO y dónde ANALÍA. Modifique el orden de los niños en la lista cada vez que cambie de ayudantes de modo que no ubiquen su nombre sólo por el lugar que ocupan.

Organizar los grupos de trabajo

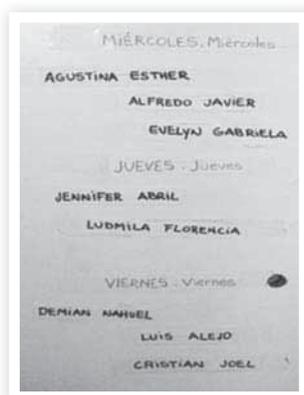
Escriba en el pizarrón los nombres de los integrantes de los diferentes grupos de trabajo.

*Hoy van a trabajar en grupos, cada uno se fija dónde está incluido.
El que necesita usar su cartel para estar seguro, ya sabe dónde ir a buscarlo.*



▲ Campana – Buenos Aires





▲ Campana – Buenos Aires

Distribuir tareas

Ponga en una bolsa tarjetas con los nombres; a medida que se van proponiendo actividades, se saca una tarjeta y se pregunta:

- ¿Quién la va a realizar?
- ¿Quién cuenta un cuento?
- ¿Quién será el bibliotecario esta semana?
- ¿Cómo se dieron cuenta que salió el nombre de Tomás?

Agendar cumpleaños

Arme un panel en el que se van colocando mes a mes, el día y el nombre de quienes cumplen años.

Escribir el nombre

- Identificar pertenencias rotulando con el nombre los útiles escolares, los ejemplares de libros que se entregan en propiedad a los niños, los nombres de los integrantes del grupo en una producción colectiva...
- Anotar su nombre en el registro de préstamo y devolución de libros.
- Firmar los trabajos individuales.
- Sumar su nombre al de los integrantes del grupo que realiza una producción escrita u otra tarea colectiva.

Armar el nombre con letras móviles

- Cada niño recibe las letras de su nombre para componerlo.
- Entre un universo de letras, eligen las que se necesitan para escribir el propio nombre y luego el de otros compañeros. Se trata de reflexionar juntos sobre cuáles son las que se comparten, con cuál empieza cada nombre (no importa que no sepan denominarlas, basta que empiecen a reconocer que “ésta” es la “mía”).

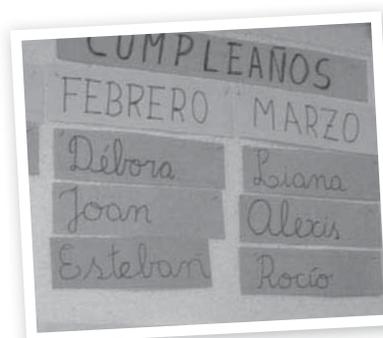
Una por una

Seguramente, en el salón hay niños cuyos nombres comienzan con la misma letra (y mucho mejor si comparten varias de las letras iniciales). Escriba el nombre en el pizarrón pero haciéndolo de a una letra por vez. Los niños cuyos nombres comiencen con esa letra tienen que ponerse de pie, en caso contrario permanecer sentados. Por ejemplo, escribe la M por lo tanto se paran María, Martín, Mirta, Mariana, Miriam... Luego escribe al lado de la M una I (MI) sólo permanecen paradas Mirta y Miriam y se sienta el resto; así sucesivamente.

En algún momento que se considere pertinente, es posible solicitar a los niños que justifiquen su decisión de pararse o sentarse.

¿Es de mujer o de varón?

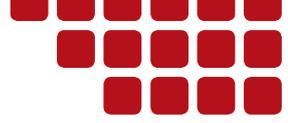
Solicíteles que digan nombres de mujer y de varón y que busquen el femenino de un nombre masculino y viceversa. Por ejemplo:



▲ Corrientes

En el capítulo *Una biblioteca en cada aula del Primer Ciclo* encontrará indicaciones y sugerencias que orientarán los modos de implementar esta situación.

Las letras móviles están escritas en cartoncitos individuales. Son todas las letras del abecedario y hay más de aquellas que tienen mayor aparición en nuestra lengua. Resultan útiles para ayudar a los niños a componer palabras liberándolos de graficar las letras y permitiéndoles centrarse en cuántas y cuáles poner.



¿Cuál es el femenino de Daniel?

Escríbalos en el pizarrón y analicen las diferencias.

Otro día ofrézcales carteles con nombres escritos en femenino y masculino para buscar dónde dice cada uno, por ejemplo:

En un cartel dice Marcelo y en otro Marcela, ¿cuál es cuál?, ¿en qué se fijaron para saber?

¿Cómo me llamo y cómo me dicen?

Reparta carteles con nombres y sobrenombres para que descubran **cuál es cuál**. Por ejemplo: Federico - Fede; Manuel - Manu - Manolo; José - Pepe. Se invita a escribir otros nombres y sobrenombres y analizar las diferencias.

Más chico y más grande

En este caso propóngales encontrar los diminutivos, por ejemplo, Pablo - Pablito. Escríbalos en el pizarrón para que analicen qué tienen de igual y qué de diferente.

Días más tarde, proponga pares de distintos carteles con el nombre y su diminutivo (Carlos-Carlitos, Paula-Paulita...) para que puedan leer dónde dice uno y dónde el otro. También se puede probar jugando a agrandar los nombres.

Del nombre a los nombres

Los nombres de los chicos ofrecen muchas pistas para sentirse seguros al principio. Pero, progresivamente, se necesitarán en el aula muchas otras formas fijas disponibles para que los chicos sepan que usted no es la única fuente de información posible, para que no estén todo el tiempo preguntándole cuál es o cómo se escribe y, poco a poco, asuman mayor autonomía.

Los proyectos o secuencias didácticas que desarrolle en el grado serán una fuente inagotable para enriquecer estas formas fijas, modelos seguros para buscar cómo se escribe aquello que se desea o necesita escribir. La inclusión de estas escrituras informa a los chicos del universo completo y restringido de letras del alfabeto, de las combinaciones posibles en nuestra lengua, de las frecuencias de aparición de unas y otras, del modo en que las mismas se usan –en posiciones y combinaciones distintas– para componer palabras diferentes.



▲ Corrientes





▲ Barranqueras – Chaco

El almanaque

El almanaque es un portador que está presente en todos los hogares y nos ayuda a organizar nuestras vidas permitiéndonos saber cómo se suceden los días. Su presencia en el salón de clase favorece que los niños se familiaricen con él y sea posible consultar fechas para:

- saber qué día es,
- recordar que el sábado y el domingo no hay clases,
- ubicar los festejos patrios,
- planificar alguna salida,
- registrar las posibles visitas de papás al aula,
- retener las fechas de cumpleaños...

Al escribir la fecha en el cuaderno, podemos aprovechar la oportunidad para realizar algunos intercambios con los niños.

¿Alguien sabe que día es hoy? ¿Dónde nos podemos fijar para averiguarlo? Mañana podemos traer almanaques, ¿los conocen? Yo voy a buscar algunos que tengo y vean si ustedes tienen otros en sus casas que puedan traer. Los que no tienen, pueden preguntar en los negocios de sus barrios, muchos suelen tener y los regalan.

Los almanaques conseguidos se distribuyen en pequeños grupos brindando un tiempo para explorarlos e intercambiar ideas entre ellos.

Júntense de a dos y fijense qué información tiene el almanaque que les tocó.

Mientras los niños trabajan, recorra las mesas ayudando a leer. Preste atención a los diálogos entre ellos, intentando comprender lo que interpretan. Intervenga formulando interrogantes, solicitando que justifiquen lo que dicen, leyendo para verificar las interpretaciones, sean éstas adecuadas o erróneas, brindando información cuando lo crea conveniente.

*¿Qué les parece qué dice acá? ¿Cómo se dan cuenta?
 ¿Por qué están estos números pintados de rojo? (Aludiendo a los días feriados.)
 ¿Y este círculo?, (refiriéndose a la luna), ¿qué información brinda?*

Después de haber recorrido algunas mesas se extiende el intercambio a todo el grupo permitiendo que cada pareja cuente los aspectos observados en los almanaques. De esta manera los niños van descubriendo algunas de las informaciones que traen y cómo está organizada. Por ejemplo: en uno, los días están escritos completos, mientras que en otros sólo aparece la letra inicial o las tres primeras letras.

Cada pareja fíjese en su almanaque dónde y cómo están escritos los días, si están con todas las letras o no.

Yo los ayudo escribiendo los días en el pizarrón.

El abecedario

El conocimiento de las formas y los nombres de la letras constituye un aspecto muy importante (aunque no suficiente) en el proceso de alfabetización. Desde 2.º o 3.º grado, conocer su orden es también necesario para manejar índices, diccionarios, guías, etcétera.

Desde el inicio del ciclo lectivo, las letras del abecedario, escritas en imprenta mayúscula, están presentes en el aula. Los nombres de los chicos suelen ubicarse debajo de la letra inicial. Paulatinamente, a lo largo del año, se incorporan otras palabras que resultan significativas a partir de los proyectos y las actividades habituales que se desarrollan. De esta manera, por ejemplo, debajo de la letra **C** van a estar escritos los nombres de Carlos, Claudia, Cinthia y también Caperucita, canasta, Cenicienta, castillo... permitiendo advertir a los niños que la **C** es la inicial de todos esos nombres.

Cuando los niños están en proceso de adquisición del sistema de escritura se les propone escribir con letra imprenta mayúscula. Sin embargo, desde muy pequeños, al leer se los enfrenta a los distintos tipos de letras que aparecen en los libros. Cuando los niños ya escriben convencionalmente con soltura, puede enseñarles la letra cursiva –cuyo empleo corresponde a una larga tradición escolar– y puede ayudarlos a incorporarla en la escritura de nombres y otras palabras hasta que se sientan seguros para emplearla habitualmente en sus producciones.

Las listas

Dada su estructura simple, la lista es un texto privilegiado para trabajar con los alumnos que están iniciando su aprendizaje sobre la lengua escrita. Lo único importante es que se escriban listas cuyo sentido sea evidente para los niños. Además de la lista de nombres propios, en el aula de primero, se propone la escritura por sí mismos, en parejas o pequeños grupos, de muchas otras listas:

- Actividades que serán realizadas en el aula.
- Ingredientes para hacer una comida.
- Materiales para trabajar en la escuela.
- Juegos predilectos para divertirse en el recreo.
- Comidas preferidas para indicar en el comedor de la escuela.



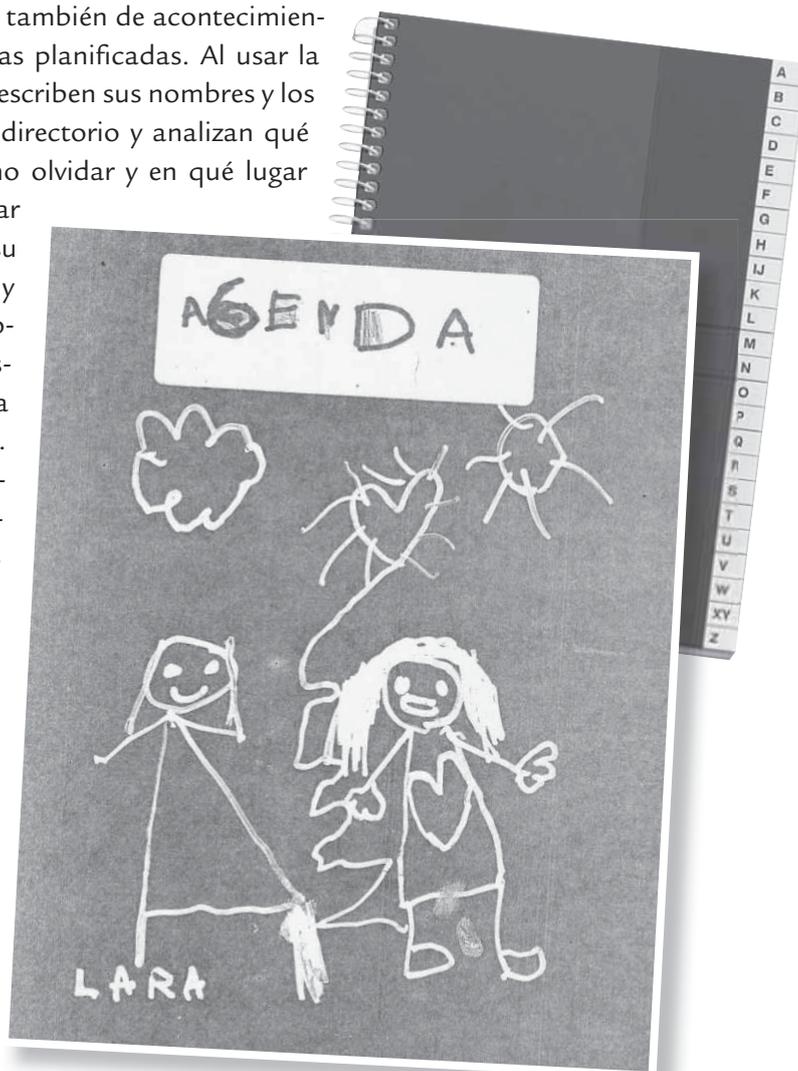
▲ Corrientes

- Animales que les gustaría estudiar.
- Cuentos y autores que están leyendo.
- Programas de TV para mirar.
- Golosinas permitidas para los cumpleaños.

PROYECTO CON EL NOMBRE PROPIO AGENDA PERSONAL

El propio nombre se trabaja a través de actividades habituales o juegos pero puede ser también el eje de un proyecto: un índice telefónico; un libro de nombres de varones y mujeres con el propósito de dejar en la biblioteca para que sea consultado por las familias cuando esperan a un nuevo bebé; la elaboración de un fascículo que informe sobre el significado, país o cultura de donde provienen los nombres de cada uno. En esta oportunidad incluimos la planificación de una agenda personal dejando abierta las otras propuestas para que usted decida cómo realizarlas.

En la vida cotidiana, usamos agendas que permiten guardar memoria de datos de personas conocidas y también de acontecimientos que no se quieren olvidar o de tareas planificadas. Al usar la agenda, los niños descubren su función, escriben sus nombres y los de otros decidiendo su ubicación en el directorio y analizan qué información es necesario anotar para no olvidar y en qué lugar hacerlo. Todo esto les permite reflexionar sobre las letras de nuestro alfabeto y su orden así como enfrentarse con letras y números tal como se usan en la vida social. La importancia de la agenda consiste en las prácticas de lectura y escritura que los niños van a desarrollar con ella. Si usted puede garantizar que todos tengan una libretita agenda con índice telefónico como las que se venden en las librerías, le conviene esa opción. Si este recurso no está disponible, se puede hacer algo similar: reúna varias hojitas en blanco y abróchelas; coloque las letras -imprensa, mayúsculas y en orden alfabético- con sellos, letras autoadhesivas o escritas con un marcador.



Producto final

Una agenda que reúne los datos de todos los miembros del grupo de niños de la clase y otras informaciones que se considera importante conservar.

Duración aproximada

Un mes de confección y se usa todo el año.

Propósitos didácticos

Si el docente genera ciertas condiciones didácticas se espera que los alumnos puedan:

- Reconocer la función de la escritura para guardar memoria.
- Reconocer y reproducir el propio nombre y el de sus compañeros.
- Avanzar en la reflexión sobre el sistema de escritura alfabético.
- Conocer todas las letras de nuestro abecedario.
- Identificar algunos de los usos de los números (números telefónicos, fechas de cumpleaños, numeración de las calles para anotar el domicilio).

Etapas previstas

- Producir fichas con datos personales.
- Leer su ficha y la de otros.
- Interactuar con el índice telefónico.
- Completar el índice telefónico por sí mismos.
- Aprender a usar la agenda.
- Usar cotidianamente la agenda.

Producir fichas con datos personales

Prepare fichas donde estén escritos los nombres de los niños. Es importante que todas sean iguales. Además del nombre, la ficha tiene que contar con otros datos personales que serán utilizados al confeccionar el índice telefónico (domicilio, fecha de nacimiento, número de teléfono). Las fichas quedarán en un fichero, en algún lugar del aula, a disposición de los alumnos.



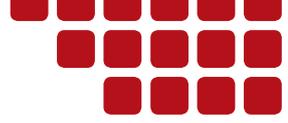
▲ Carlos Casares
Buenos Aires

Leer su ficha y la de otros

Se trata de brindar diversas y sistemáticas situaciones en las que los niños tengan oportunidad de leer su ficha y la de sus compañeros. Para empezar, puede dar su ficha a los niños, informándoles que efectivamente ésa es la ficha personal de cada uno, y pedirles que localicen dónde está escrito su nombre. Puede preguntar también si reconoce otros datos. Luego, realice una puesta en común para hacer circular la información de cómo encontraron algunos niños los datos preguntando si en las otras fichas también están.

Juan dice que está su día de cumpleaños que es el..., ¿alguien más encontró su día de cumple?, ¿cómo se dieron cuenta?

Algunos días más tarde, reparta las fichas pero “equivocadamente” y solicite que cada uno le entregue su ficha al dueño. En otra ocasión, pida a



dos ayudantes que las repartan; es importante que los que reciben validen si efectivamente les tocó su ficha dando algún tipo de argumentación. Para ello es necesario preguntarles:

¿Cómo se dio cuenta tu compañero que ésta es tu ficha?, ¿estás de acuerdo? ¿Por qué otra cosa más te puedes dar cuenta?

Será interesante que –en algunas ocasiones– usted comparta las justificaciones dadas por el niño que entrega la ficha y por el que la recibe con el resto del grupo con el fin de que otros niños puedan tomarlas en cuenta.

Interactuar con el índice

Cuando los niños ya están familiarizados con las fichas y con los datos que allí se presentan, muéstrelas el índice, pregunte si alguien sabe de qué se trata y comunique que harán el propio para que todos tengan guardados datos relevantes sobre los compañeros. Haga evidente que la libreta tiene letras; dé tiempo para que las miren; infórmeles que están en el orden del abecedario, por eso en todos está igual. Puede preguntar si está la primera de Juan, la primera de Victoria, etcétera...

¿Dónde pondríamos los datos de Camila?, ¿y los de Tomás?

Deje tiempo para que los niños localicen las letras iniciales, pase por los bancos y mire qué está sucediendo... Puede empezar escribiendo en el pizarrón los datos de la escuela y proponer una situación de copia en sus propias agendas. Continuar luego con otros datos considerados útiles como el teléfono de los bomberos, de alguna sala de emergencias, etcétera.



Para desarrollar esta situación puede tomar en cuenta lo expresado en *Copiar el nombre.*



Completar el índice por sí mismos

En días subsiguientes, cada uno de los niños, en el mismo momento, elige la ficha de un compañero y copia los datos en su agenda. A pesar de que ya se reflexionó sobre el lugar adecuado para escribirlos puede pasar que los niños empiecen a anotar en el lugar donde encuentran la primer letra del nombre (ya sea al principio, en el medio o al final de la página) o de derecha a izquierda por querer incluir a la letra impresa como inicial del nombre a escribir. Recorra las mesas ayudando a los niños a tener claro el lugar y la dirección adecuada para transcribir los datos de sus compañeros. Para algunos niños, el tiempo destinado a la actividad alcanzará sólo para escribir el nombre y el teléfono (si lo tuviera) o la fecha de cumpleaños. Es suficiente en principio; otros niños podrán, en ese mismo momento, reproducir todos los datos. Es probable que encuentre muy distintas resoluciones para la misma propuesta.

La agenda

La libreta tiene unas hojas que pueden rotularse con los nombres de los meses del año y usarse para agendar acontecimientos o tareas que no se quieran olvidar: saludar a un compañero que cumple años, asistir a una fiesta patria, ir de excursión, traer un material, etcétera. Estas escrituras son propuestas para que los niños escriban por sí mismos.



Entregue a los niños cartelitos con los nombres de los meses y acompáñelos para que lo peguen en la parte superior de la hoja correspondiente. Ofrezca observar el almanaque del aula para saber en qué orden tienen que pegar los cartelitos o bien, vaya al almanaque, lea el nombre de los meses en el orden de aparición y que los chicos busquen entre todos sus cartelitos el que corresponde.

Aprender a usar la agenda

Para que los niños se habitúen a agendar sus actividades, es conveniente realizar la primera escritura en conjunto, en alguna ocasión que sea importante recordar: una reunión de padres, una fiesta escolar, una excursión, un material a traer, etcétera. Conversen sobre qué anotarán y dónde. Una vez que se pusieron de acuerdo, cada niño escribe individualmente lo acordado pero con permiso para conversar entre ellos acerca de cómo lo están escribiendo.

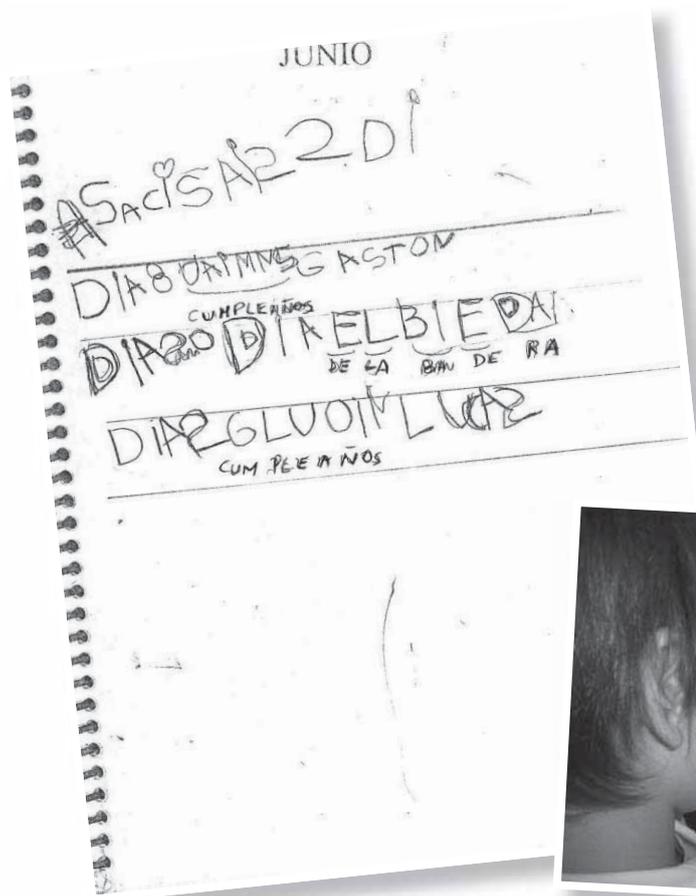
Usar cotidianamente la agenda

A lo largo del año, sigan usando la agenda índice colectivamente, autorice y aliente el uso personal:

No se olviden de agendar la fecha en que tienen que devolver el libro de la biblioteca.

Tienen el teléfono de... porque lo necesito.

¿Tienen agendado el cumpleaños de sus primos para no olvidarse de saludarlos?



UN CACIONERO

Las canciones acompañaban, antiguamente, muchos momentos de la vida cotidiana. Se cantaba en el trabajo, en las fiestas comunitarias, en las veredas del barrio. En las escuelas, las canciones se asociaban a los juegos del recreo: rondas, juegos de palmas o de esquinitas, versos para elegir compañeros de juego o para adjudicar turnos. Esas canciones se transmitían oralmente y eran los mayores quienes las enseñaban a los más chicos. Pareciera que los niños están dejando de cantarlas y este legado ancestral, anónimo, curioso y rico, se está perdiendo en el olvido. La escuela puede reinstalar esa tradición y ayudar a preservar esas canciones si se canta más allá de la “hora de música”.

Este proyecto le propone elegir y compartir canciones, recopilar las preferidas y aprovecharlas para el desarrollo de contenidos de lectura y escritura. Las canciones tienen ritmo, muchas presentan rimas y repeticiones; estos recursos permiten aprenderlas de memoria rápidamente y, al conocerlas de memoria, resultan adecuadas para plantearles a los chicos algunas situaciones que les permiten progresar en la adquisición de la lectura y la escritura.



Producto final

Confeccionar un cancionero que recopile las canciones compartidas en el aula. Si el maestro lo desea, el cancionero puede ser acompañado por un CD o casete grabado por el grupo.

Duración aproximada

Dos meses. Luego, puede seguir usándose durante todo el año.

Propósitos didácticos

Si el docente genera ciertas condiciones didácticas se espera que los alumnos puedan:

- Reconocer la función de la escritura para guardar memoria.
- Seguir la lectura de una canción mientras es interpretada y reflexionar acerca de la correspondencia entre la duración del texto oral y la longitud del texto escrito.
- Recurrir a la lectura para realizar una acción: leer para cantar.
- Usar la escritura para registrar un texto conocido: transcribir parte de una canción.
- Avanzar en la reflexión sobre el sistema de escritura alfabético.

Etapas previstas

- Listar canciones conocidas.
- Cantar y leer canciones.
- Leer y escribir fragmentos de canciones conocidas.
- Armar el cancionero.
- Las canciones de María Elena Walsh.

En este proyecto se han listado situaciones de escritura y lectura que se alternan en el día a día del aula. En su planificación, usted optará por la organización que considere más adecuada para presentar las actividades a sus alumnos. Las propuestas son más fértiles si “viven” en la clase por cierto tiempo. La intención es volver a las canciones muchas veces; esa práctica ayudará a los niños a leer y a escribir cada vez mejor.

LISTAR CANCIONES CONOCIDAS

Aunque los niños no puedan producir una escritura convencional, pídale que escriban cuáles son sus canciones preferidas. En sus cuadernos o en hojitas sueltas, cada uno escribe el título o un pedacito de su canción preferida. Se trata de dar un espacio de escritura individual para que cada uno escriba “de la mejor manera que pueda”. Conocerá usted las preferencias de los niños y también el modo en que representa la escritura en este momento del proceso de alfabetización.

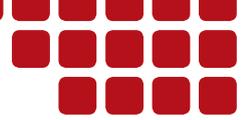
En una segunda instancia, ellos le dictan la lista de canciones, y los títulos quedan escritos convencionalmente y expuestos en el aula en un papel



Para comprender cómo piensan los niños el sistema de escritura, es necesario conocer las investigaciones que han revelado el proceso que realizan al tratar de comprender qué representa la escritura y de qué manera lo representa.

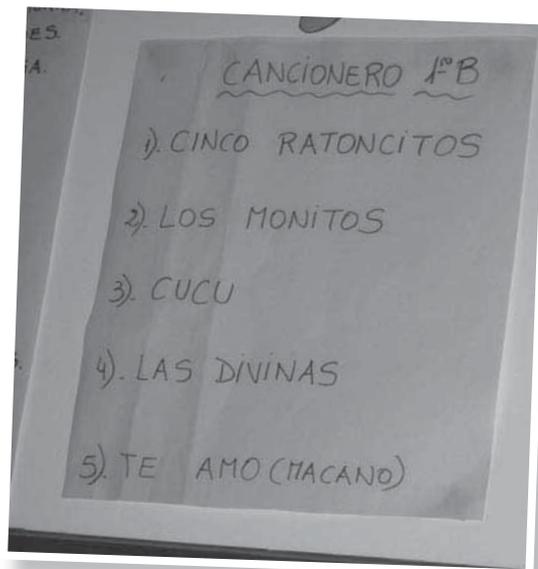
Si usted desea conocer más sobre el proceso de adquisición de la escritura puede leer el capítulo *Alfabetizar* en este mismo documento.





afiche. Allí se irán agregando otros títulos de las nuevas canciones. Este conjunto de nombres serán **formas fijas** que permitirán a los niños tomar letras o conjuntos de letras para producir nuevas escrituras.

Puede ser que los niños no se animen a mostrarle, en este momento inicial, cómo escriben. Crear el clima de confianza necesario para que los niños muestren sus producciones aunque las mismas sean primitivas o incompletas, lleva un tiempo. No los fuerce, hay que esperarlos un poco. La misma actividad puede realizarse pidiéndoles que “piensen” qué canción es su preferida y, por turno, la compartan. Usted pone el título y lo comenta con los niños, así saben qué es lo que está escribiendo en el afiche.



▲ Campana Buenos Aires

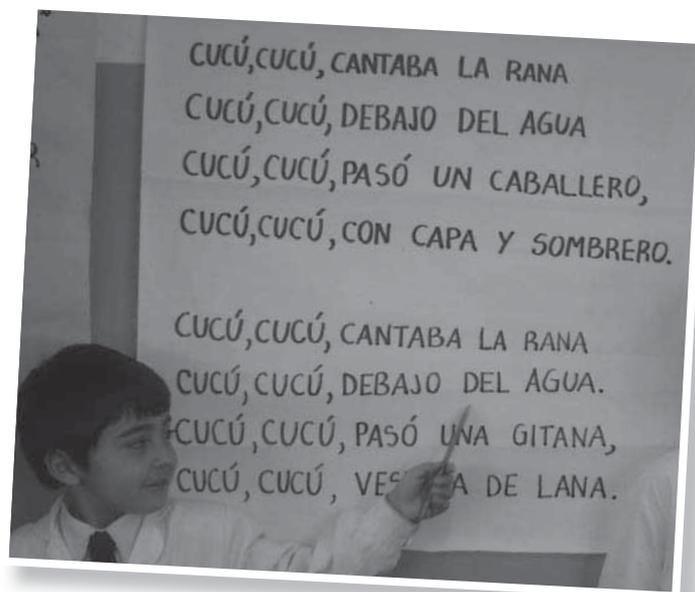
Incluya en esta lista algunas que usted prefiera aunque los niños no las conozcan. Es la manera de comenzar a compartir gustos con ellos y ampliar el universo cultural que los alumnos aportan al aula. También es el momento de incluir el título de algunas canciones con estribillos fáciles de memorizar o con muchas repeticiones para anticipar algunas situaciones interesantes de lectura.

CANTAR Y LEER CANCIONES

Seleccione la canción de la lista que más le guste ya que el entusiasmo es contagioso. Si a usted le gusta la canción y la cantan más de una vez, verá que los niños se incorporan rápidamente al coro. Cuando se dispone de reproductor y CDs con canciones infantiles, la actividad cobra mayor sentido pero bastan las palmas marcando un ritmo para que los niños se encanten con la propuesta.

Escuchar una canción y leer dónde dice

Escriba la letra de una canción en un papel afiche. No olvide incluir, de manera diferenciada, el título, el nombre del autor y, en caso de contar con una grabación, el nombre del intérprete. Primero simplemente se canta. Luego, se canta señalando en el texto a medida que se avanza. Se reitera esta situación de lectura más de una vez. Por último, se les pide a los niños que intenten localizar un fragmento o una palabra que se reitera.



▲ Corrientes

El objetivo central de la intervención es explicitar *en qué se fijaron* para saber *dónde dice*. Esta situación se puede reiterar especialmente con canciones que los niños sepan de memoria.





Los niños logran comprender nuestro sistema de escritura cuando pueden coordinar al mismo tiempo cuestiones vinculadas con cuántas letras van, cuáles van y en qué orden ubicarlas. Si usted desea conocer más sobre el proceso de adquisición de la escritura puede leer de Vernon, S., "Qué tanto es un pedacito". En: *Aprender y enseñar la lengua en el aula* (2004). SM.



Los alumnos pueden anticipar de maneras cada vez más ajustadas aquello que un texto dice cuando las condiciones didácticas, permiten explorar textos y, a partir de intervenciones específicas, se puede investigar las relaciones entre lo que se supone o se sabe que está escrito y la escritura misma. Cuando los maestros ofrecen informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, ayudan a averiguar dónde *dice* algo, *qué dice* y *cómo lo dice*. Es el docente quien promueve con sus intervenciones que los niños aprendan a apoyarse en diferentes fuentes escritas para hacer tales anticipaciones, ayuda a coordinarlas entre sí y a confirmarlas o rechazarlas, a veces, decidiendo entre varias posibles. Si usted desea conocer más sobre estas intervenciones didácticas puede leer el artículo de Castedo, M., "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)". En: *Enseñar y aprender a leer* (1999). Novedades Educativas.



Localizar fragmentos de una canción conocida

En esta situación se propone cantar una de las canciones de la lista. Después, se entrega una copia de la letra impresa cada dos niños con la intención de que sigan en el texto escrito la canción que se escucha. Usted puede también interrumpir la audición en un momento sorpresivo, es decir en una frase o palabra (sustantivos o verbos) con mucho sentido dentro de la canción y solicitarles que identifiquen la parte del texto de la canción en la que se interrumpió la lectura o el canto.

La intención de organizar la clase por parejas es promover la cooperación entre los niños para resolver los problemas que usted va a plantearles, por ejemplo:

¿Dónde dice (el título de la canción)?

¿Se repite el título en la canción?, ¿cuántas veces?

¿Dónde dice (alguna palabra reiterada, dos palabras que riman)?

¿Está escrito el nombre del autor? ¿Dónde? ¿Cómo se llama?

Escuche las respuestas de los niños y pídale que las justifiquen.

¿Cómo hiciste para saber...?, ¿cómo te diste cuenta que allí decía...?

Decidir cuál es la canción

Prepare para cada niño o grupo de niños una copia de tres canciones que tengan en el título una palabra en común. Por ejemplo: *Canción para tomar el té*, *Canción del Jardinero*, *Canción del Jacarandá* de María Elena Walsh. Léales el título de las tres canciones sin indicar cuál es cuál. Pregúnteles, en primer lugar:

¿Cuál es cuál?

¿Cuál de estas tres es "Canción del Jardinero"?

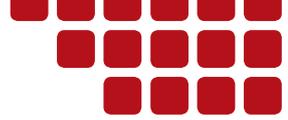
Es probable que la presencia de una palabra en común desoriente a los niños. No se preocupe por las respuestas erradas. Usted tiene a mano la posibilidad de devolver al grupo el problema para que sigan pensando:

¿En qué te fijaste para saber?, ¿Y entonces, acá (señalando *Canción* en el título de las restantes) *qué dice?*

¿Hay alguna en que estemos seguros de que no puede decir "Canción del Jardinero"?

Una de éstas es la "Canción del Jardinero" y otra es la "Canción del Jacarandá",... ¿en qué podríamos fijarnos para saber cuál es la del Jardinero?, ¿Puede ser que Jardinero termine con ésta (señalando el final de la palabra *Jacarandá*)?

Lo importante es que estas reflexiones se hagan sobre la escritura, señalando frases, palabras, pedacitos de palabras. Y también, que lo que ocurrió en un grupo hasta decidir *dónde dice* se muestre a todos los alumnos llevando la discusión al pizarrón.



Leer para ordenar una canción conocida

Primero, escuchen y canten la canción elegida hasta saberla casi “de memoria”. Posteriormente, reparta copias de las estrofas de la canción pero advierta a los alumnos que se le “desordenaron”. Los niños serán los encargados de ordenar las estrofas para que la canción quede completa mientras vuelven a escucharla o cantarla.

Si la canción tiene una estructura narrativa con una secuencia temporal (*Manuelita la tortuga*, por ejemplo) es más fácil encontrar el orden que se busca.

LEER Y ESCRIBIR FRAGMENTOS DE CANCIONES CONOCIDAS

Identificar qué falta en una canción y completar

Entregue a los niños el texto de una de las canciones conocidas al que le faltan palabras o un fragmento completo y pídale que lo observen con atención. Comience a cantar la canción mientras los alumnos la siguen con su texto frente a los ojos. Fíjese si advierten que “falta algo”. Pregúnteles qué falta. Es probable que para algunos de los niños sea evidente la ausencia de un fragmento mientras que, para otros, la relación entre lo que se canta y lo escrito sea aún confusa. Acérquese a ellos y siga la canción señalando en el texto a medida que avanza. Anime a todos a completar lo que falta escribiendo por sí mismos. También, puede sugerir que tomen del mismo texto lo que necesitan para completar. Esta “copia” tiene sentido. Acérquese a los que copian y ayúdelos a determinar “desde dónde hasta dónde” tienen que copiar. Esta actividad puede proponerse en distintas ocasiones alternando “lo faltante”.

Leer canciones conocidas, reconocer y escribir los títulos

En esta situación, se retoman dos canciones muy conocidas. Luego, reparta las copias de sus letras pero sin incluir los títulos. Los alumnos tendrán que descubrir *cuál es cuál* para escribir el título de cada una.

La primera vez que proponga esta situación, le conviene que las canciones sean muy diferentes en su formato (por ejemplo, *El elefante Trompita* y *Estaba la Catalina*) de tal modo que puedan reconocer fácilmente la canción y centrarse en las dificultades que les propone la lectura de los títulos: la extensión y el inicio con la misma letra.

La segunda vez la dificultad puede ser mayor: dos canciones conocidas que tengan un formato similar y además su título tenga partes parecidas: *Canción de tomar el té* / *Canción de la vaca estudiosa*. A medida que reitere esta situación y que los niños logren resolverla usted planteará nuevos problemas que los lleven a justificar mirando el texto cómo pudieron resolver *dónde dice*. Del mismo modo también podrán decidir *cuál es cuál* y escribir el título correspondiente por sí mismos, en ese caso, las diferentes escrituras podrán ser analizadas en cada pequeño grupo o colectivamente.





El dictado al maestro es una situación didáctica en la que los alumnos pueden “escribir en voz alta”, liberados de la realización efectiva de la escritura. Al dictar, los niños centran sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en la forma de expresarlas por escrito. Cuando los alumnos dictan al docente se pone de manifiesto para ellos que la escritura es un proceso recursivo, planificado y dirigido a un potencial lector más allá del maestro. Comienzan a darse cuenta de que el escritor debe controlar los momentos de ese proceso: cuándo planificar, cuándo escribir, cuándo revisar o modificar el plan, cuándo releer lo escrito. Mientras se avanza en la escritura colectiva, el docente regula el avance del escrito y les propone a los alumnos releer lo que se ha escrito hasta el momento. De este modo, se muestra que el texto escrito condiciona lo que sigue y el escritor se tiene que convertir en lector de su propio texto. Revisar es leer para escribir mejor.

Si usted desea conocer más sobre la situación de dictado al maestro puede leer Teberosky, A. y Fabbretti, D., “Escribir en voz alta”. En: *Monográfico. Leer y escribir. Cuadernos de pedagogía* (1993) y Sulzby, E., “Hablar el lenguaje escrito” (1986). En: *Lectura y Vida* (2005).



Hacer un “ranking” de las canciones más conocidas por todos

De la lista realizada en conjunto y expuesta en el aula desde el momento inicial del proyecto, tome dos títulos y prepare cuadros de doble entrada. En la primera columna, los nombres de los niños de un grupo. En la segunda, el primer título de una de las canciones preferidas por la mayoría; en la tercera, el segundo título.

Explíqueles que se trata de “votar” por la canción preferida. Lea los dos títulos pero sin señalar dónde está cada uno. Intente que ellos –solitos si ya pueden hacerlo, con la ayuda de un compañero de su grupo o con la suya cuando pueda acercarse a cada mesa– ubiquen su nombre dentro de la lista y el título de la canción por la que quieren votar. Luego, necesitan hallar el lugar que corresponde para indicar su voto. Es una buena idea hacer un “ensayo” en el pizarrón:

Si yo quisiera votar por..., ¿en qué me fijo primero?, ¿dónde está mi nombre anotado?, ¿dónde tengo que poner la marca para que sepan cuál elegí?

Este cuadro de doble entrada exige, necesariamente, fijarse en las letras para decidir *dónde dice* el nombre propio y el de la canción.

Dictar una canción conocida al maestro

En los primeros meses de 1.º grado, no se espera que los niños puedan escribir solitos de manera convencional; están aprendiendo a escribir. Las propuestas de escritura, por lo tanto, necesitan permitirles aprender en qué consiste la práctica de la escritura. Una manera excepcional de ver a un escritor en acción es permitir que sean ellos quienes dicten. El cancionero brinda muchas oportunidades para situaciones de dictado: hay un propósito claro para la escritura y la mayoría de los alumnos conoce qué hay que escribir.

Trate de usar para esa escritura un soporte distinto que el pizarrón; va a tener que volver al escrito más de una vez y conviene que no se borre. Durante la escritura, retome las intervenciones planteadas respecto del dictado al maestro. Vuelva al escrito en días sucesivos para verificar si está terminada la canción, que se haya puesto el título –o para agregarlo si no lo hubieran puesto desde el inicio–, para localizar dónde dice determinado fragmento o palabra.

Transcribir una parte muy conocida de una canción

Se canta la canción y se la evoca tantas veces como sea necesario. Cada niño recibe una copia sin el estribillo, por ejemplo. Pídales que completen la canción para poder incluirla en el cancionero. No todos lo harán de la misma manera; algunas escrituras estarán muy completas mientras a otras les faltarán varios versos. Luego, se escucha o canta la canción para que cada uno controle lo que escribió y tenga la oportunidad de agregar o suprimir parte de su escritura.

Escribir de a dos una canción breve

Reparta una copia con dos canciones breves muy conocidas a cada pareja de niños. Explíqueles que tienen que elegir la que más les guste para incluir en el cancionero. Una vez elegida, hay que copiarla o escribirla por sí mismos alternándose en la escritura.

ARMAR EL CANCIONERO

A esta altura del proyecto, los niños tienen ya un buen repertorio de canciones conocidas. El cancionero reunirá aquellas que los chicos seleccionen como sus preferidas, las que no quieren olvidar. Para este momento, se proponen situaciones como las que aparecen a continuación.

Explorar cancioneros

Encontrarse con estos textos ayudará a pensar en el propio. Reparta algunos y solicíteles que se fijen:

¿Dónde pueden encontrar la lista de las canciones?, ¿en algún lugar están los nombres de los autores?, ¿hay más de una canción por página?, ¿cómo están escritas las canciones?

Seguramente los niños harán referencia al índice para ordenar las canciones pero, si no lo advierten, llame usted la atención sobre él y reflexionen sobre la forma de ordenar las canciones que eligieron. Escriban todos los datos que consideren necesario tener en cuenta para la confección del cancionero del aula.

Escribir un prólogo

En el aula se ha trabajado intensamente. Recupere con los niños todo lo hecho, “páselo en limpio” con la intención de comunicar a los posibles lectores el asombroso camino realizado. Elaboren un prólogo en conjunto; acuerden qué poner y cómo; que los alumnos sientan que pueden escribir a través suyo.

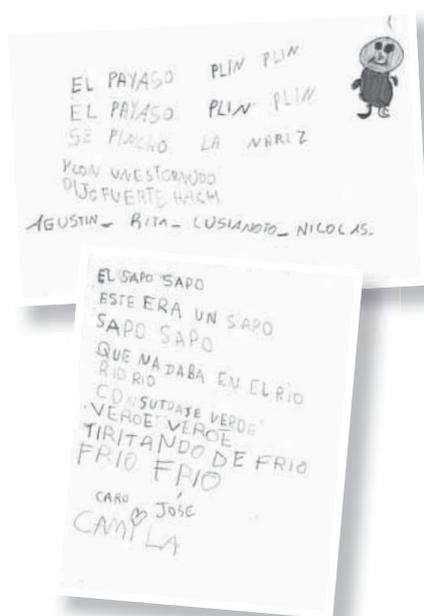
Confeccionar el propio cancionero

Organice y distribuya las tareas necesarias para que se arme el cancionero: un grupo de niños copia diferentes versos de una canción seleccionada y que en su momento fue escrita colectivamente, por ejemplo; decidan las tapas y las carátulas si son necesarias; armen el índice; ubiquen el prólogo.

Cada niño va buscando sus trabajos realizados, les va dando un orden, se revisa lo escrito, se numeran las páginas de acuerdo al índice. Usted es el director de esta orquesta, coordina el proceso de armado hasta alcanzar el producto que es la muestra de lo mejor que el grupo puede hacer en este momento de su proceso de alfabetización.



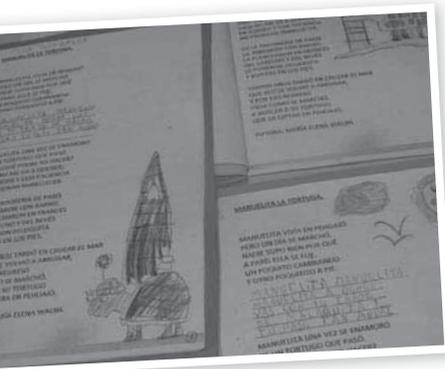
Le recomendamos leer: Alvarado Castellanos, M.; Cano Muñoz, S.; Garbus Fradkin, S., “La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar”. En *Lectura y Vida* (2006).



▲ Virasoro – Corrientes

PROLOGO
LE DEDICAMOS ESTE
CANCIONERO A TODA LA
COMUNIDAD EDUCATIVA
ESCUCHAMOS CANCIONES
DE MARIA ELENA
WALSH Y LOS MUSIGUEROS
CANTAMOS, LEIMOS LAS
LETRAS, ESCRIBIMOS,
DIBUJAMOS, MEMORIZAMOS
ALGUNAS
PARTES.
CONOCIMOS LA BIOGRAFIA
DE LOS AUTORES, APRENDIMOS
A ELEGIR.
LE DECIMOS A TODOS QUE
LEAN NUESTRAS CANCIONES
PARA QUE APRENDAN
N PORQUE
SON LINDAS, DIVERTIDAS
Y HACEN VOLAR LA IMAGI
NACION.
ALUMNOS DE T.E. - D.F. LOORD
ES -

▲ Barranqueras – Chaco



▲ *Campana
Buenos Aires*

LAS CANCIONES DE MARÍA ELENA WALSH

El Programa Escuelas del Bicentenario seleccionó para las aulas de 1.º grado una serie de libros con poemas y canciones de María Elena Walsh así como un CD que compila canciones de la autora producidos por varios intérpretes.

El proyecto de Cancionero puede incluir un apartado especial en relación con esta autora argentina contemporánea cuyas canciones infantiles se han vuelto clásicos de varias generaciones.

Si usted desea incluir un apartado especial para un autor de canciones favorito, puede plantear situaciones de lectura, escritura y comentario similares a las ya desarrolladas. Es interesante sumar, en ese caso nuevas propuestas.

Mesa exploratoria: María Elena Walsh entre otros autores

En el aula, en la biblioteca o en otro espacio que considere adecuado, prepare una mesa de libros de variados autores para seleccionar cuáles son de María Elena Walsh. Para esta situación, confeccione un cartel visible para todos con los nombres y el apellido de la autora en imprenta mayúscula y carteles más pequeños con la misma información (individual o por parejas).

Los datos que pueden encontrarse en la tapa de un libro es comentada: título, nombres y apellido del autor y del ilustrador, nombre de la editorial. El propósito es que los niños conozcan el tipo de información entre la cual tienen que identificar el nombre de la autora.

Los alumnos, organizados en parejas, tienen que reconocer los libros de María Elena Walsh. Recorra las mesas de trabajo y pregunte:

¿Cómo se dieron cuenta que allí dice...?, ¿En qué se fijaron?

En un afiche, se listan las obras de María Elena Walsh entre las cuales figuran libros de canciones.

Presente al grupo total cada libro identificado por los alumnos, leyendo su título, mostrando su interior y leyendo algunos fragmentos para que los niños piensen si se trata o no de canciones y por qué.

También se pueden explorar portadas de casetes y CDs; buscar una determinada canción en el índice; leerla o cantarla. Por ejemplo, para “Canción de la Vacuna” el docente podría proponer estas intervenciones:

*¿Cuántas veces dice BRUJITO? ¿Dónde dice BRU y dónde BRUJITO?
¿Dice VACUNA? ¿dónde?, ¿hay partes que se repiten?, ¿cuáles y cuántas
veces?, ¿está escrito el nombre del autor? ¿Dónde? ¿Quién es?*

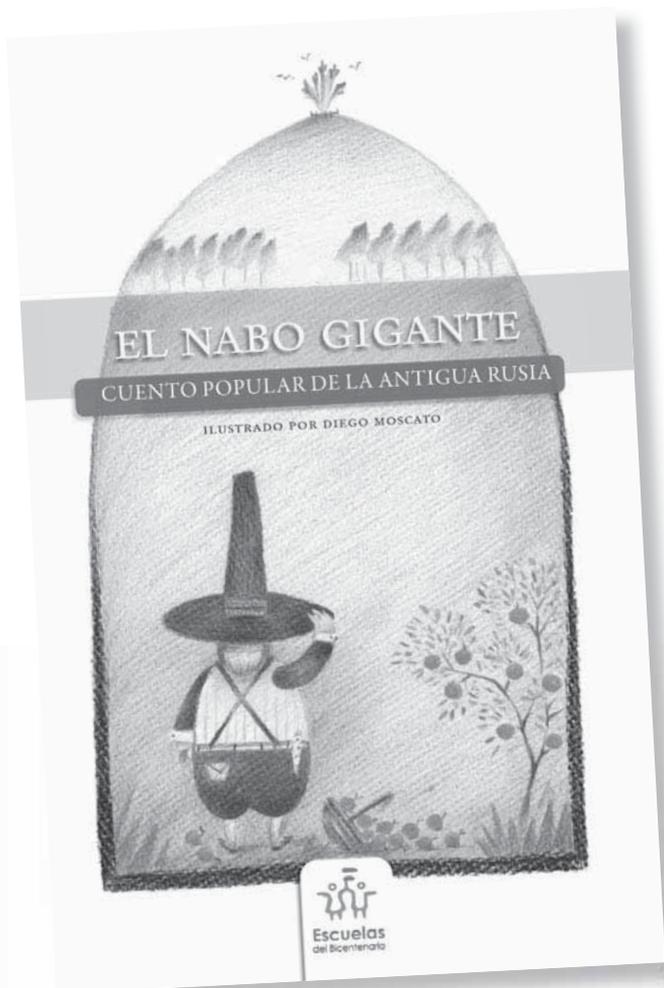
Cuando usted considere que los niños pueden presentar el Cancionero frente a un auditorio (otros niños de la escuela, sus familias...) tendrá oportunidades de trabajar con ellos otros textos muy interesantes: invitaciones, afiches de propaganda y programas.



▲ *Ensenada
Buenos Aires*

CUENTOS POPULARES

EL NABO GIGANTE



Los cuentos populares tienen un origen muy lejano en el tiempo, se transmitieron en forma oral y han sido reelaborados a partir de la escritura. En general, son de carácter universal y por eso las similitudes reaparecen en cuentos de distintas culturas. Siguen vivos, se cuentan de boca en boca, de generación en generación, posibilitando los cambios necesarios para que el relato permanezca siempre vigente e interesante.

En el caso de *El nabo gigante*, la narración adopta la estructura de un “encadenado” con múltiples reiteraciones. Se cuenta una sucesión de episodios, que están subordinados a resolver el único conflicto que aquí aparece: cosechar un nabo que ha crecido extraordinariamente.



ESCUCHAR LEER AL MAESTRO



El capítulo *Una biblioteca en cada aula del Primer Ciclo* puede ayudar a planificar con más detalle el momento de lectura del maestro. No deje de consultarlo.



Una vez que ha creado el clima propicio para la lectura, presente el cuento a los niños: lea datos de la tapa, comente acerca de que se trata de un cuento que no tiene autor, que es popular entre los pequeños de la antigua Rusia, pregunte si alguien sabe qué es un nabo... y luego, comience a leer, de corrido, el cuento entero. Si alguno de los niños no puede sostener la atención mientras se lee el cuento completo, recuerde que no se va a leer una única vez.

Participar del intercambio entre lectores

Después de la lectura, abra un espacio para comentar el cuento que se acaba de leer. En esta ocasión dos aspectos del relato serán el punto central del intercambio: el juego propuesto por la estructura repetitiva y la frase “crece, crece...” que es parecida a las “palabras mágicas” y, a veces, terminan causando al protagonista más problemas que soluciones.

Se podría iniciar el intercambio con preguntas abiertas que le permitan observar por dónde entran los niños al texto, como por ejemplo: *¿Qué les pareció?* o retomando esta creencia en el “poder de las palabras” para hacer que ciertas cosas “ocurran”: *San Roque, San Roque, que este perro no me mire ni me toque*; el anudado del pañuelo que también se acompaña con una invocación determinada, etcétera. Pregúnteles:

¿Conocen otras del mismo estilo?

Luego, vuelva a introducirlos más detalladamente en qué dice la historia y cómo está escrita. Algunas sugerencias para hacerlo:

¿Cómo acompaña el viejo campesino el crecimiento del nabo?

¿Por qué el campesino le dice al nabo:

“Crece, crece, nabito.

¡Crece dulce!

Crece, crece, nabito.

¡Crece fuerte!”

y ¿por qué el autor se lo habrá hecho decir de esta manera?

¿Por qué el viejo campesino necesita ayuda para sacar el nabo?

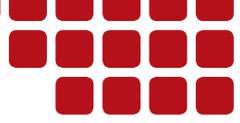
¿Cómo lograron sacarlo?

¿Por qué se necesitan tantos, que se suman uno tras otro, a esta cadena casi interminable? Vuelvo a leerles... Cuando escuchen que “dice algo” que nos lleva a pensar en que hay que usar mucha fuerza para sacar a este nabo de la tierra, párenme.

Desde el inicio, el relato da pistas para entender la necesidad de incorporación de tantos personajes para sacar el nabo: el título (GIGANTE); en el inicio: “Y el nabo creció, dulce, fuerte y grande, enorme, ENORME”. Las ilustraciones, en muchas versiones, también ayudan a advertir la dimensión de este nabo.

¿Para quién sobró un poquito de sopa?

Antes de empezar a leer el cuento, les pregunté si sabían qué era un nabo, ¿se acuerdan? Les leo esta información para que todos estén enterados.



Lea y comente con los niños la información que aparece en la retirada de contratapa.

*¿Qué les parece que significa la frase:
“Esto es más fácil que cocer un nabo.”*

Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

Cuando les haya leído al menos dos veces este cuento, reparta ejemplares del mismo entre los niños. Déles un tiempo para que puedan hojearlo y recuperar, a través de las imágenes, las escenas conocidas.



Por su particularidad, este relato admite una lectura con detenimientos ya que la estructura repetitiva es fácilmente detectada por los niños. Usted puede, en algunos momentos, hacer un silencio que permita a los niños anticipar cómo va a seguir el juego de palabras cuando se agrega un nuevo personaje.

▲ *Corrientes*

Leer por sí mismos

Si todos los niños tienen en las manos su propio ejemplar (o uno cada dos o tres), usted podrá hacer varias intervenciones que requieran localizar partes significativas del texto completo (fragmentos, frases y palabras). Así, ajustarán paulatinamente lo que **saben que dice** con la forma en que está escrito: la duración de la emisión oral y la longitud de la escritura, cómo empieza y cómo termina, las veces que una misma palabra aparece (siempre con las mismas letras en el mismo orden). Estas situaciones promueven avances en la adquisición de la lectura y la escritura.

Remita a la tapa y que cada uno lea dónde dice EL NABO GIGANTE. Puede escribirlo en el pizarrón y ajustar interpretaciones acerca de **dónde dice**.

¿Cómo lograron sacar el nabo?

Solicite a los niños que localicen dónde les parece que eso sucede. Invítelos a buscar pistas en el texto que avalen la interpretación que den.

Aquí aparece algo escrito en letras grandes. ¿Qué les parece que dice?

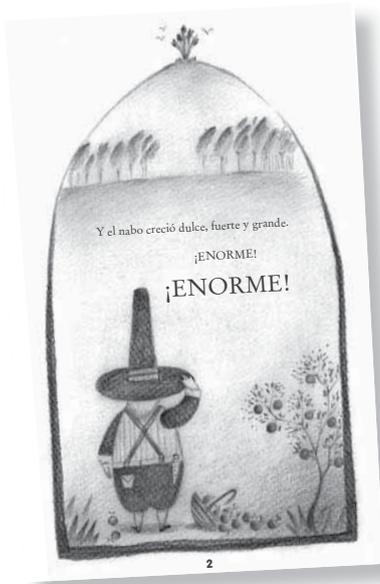
Valide con su propia lectura que allí dice: ARRANCARON EL NABO, luego, retome las preguntas:

¿Desde dónde hasta dónde dice “arrancaron el nabo”? ¿Dónde dice “nabo”?

¿Dónde “arrancaron”?

El campesino quiere que el nabo crezca muy lindo. Entonces, dice muchas veces la palabra “crece”. Fíjense si la encuentran y márkuenla. A veces dice “crece, crece, nabito”, otra, “crece dulce” y otra, “crece fuerte”. ¿Dónde dice cada una?, ¿Cómo se dan cuenta?



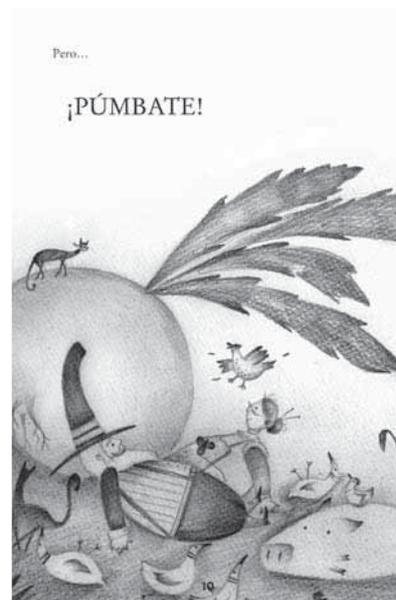
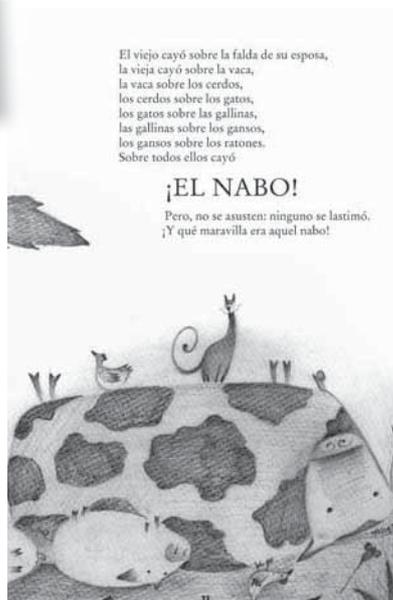


En esta página hay una palabra que se repite dos veces, ¿Cuál es? ¿Cómo se dieron cuenta? En qué nos fijamos para saber dónde dice GRANDE y dónde ENORME?

En la ilustración aparecen muchos animales. ¿Están escritos sus nombres en esta página?, ¿los de todos? Busquemos de a uno, ¿con cuál empezamos?

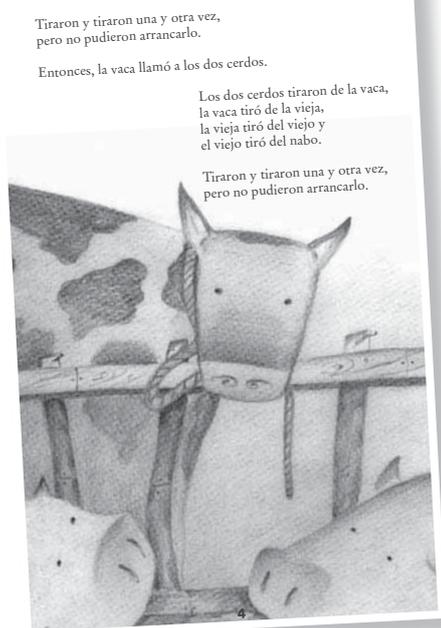
Escriba en el pizarrón, uno debajo del otro, GATOS, GALLINAS y GAN-SOS y pregunte:

¿Cuál es cuál?; ¿Cómo hicieron para saberlo?; ¿En qué se fijaron?



En esta página dice en mayúscula algo que ustedes ya pueden leer solitos, ¿quién lo lee?

Acá dice: PÚMBATE. Lean mientras siguen con su dedo dónde está escrito.



Elija alguno de los párrafos que enumeran las acciones que se iban realizando para sacar el nabo y proponga su relectura. A veces, si usted lo escribe en el pizarrón, los niños pueden ir y volver del pizarrón al texto y se facilita que realicen los ajustes que solicita.

¿Dónde dice que “el viejo tiró del nabo”?; ¿Qué se repite en estas dos páginas? Es una escritura que está arriba de la página 4 y también al final... Y lo volvemos a encontrar acá, ¿lo ven? Justo al final de la página 5. ¿Saben qué dice?

También puede comparar **tiró** y **tiraron** para favorecer una referencia a la diferencia por la persona de la conjugación verbal: la vieja, el viejo y todos juntos.

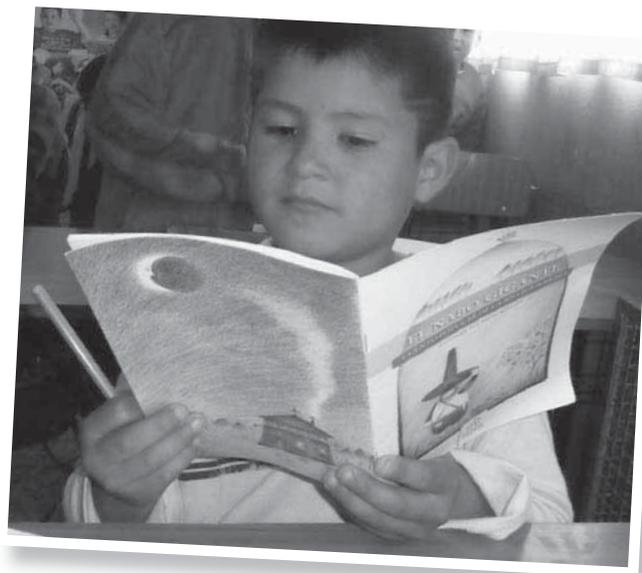
Veamos dónde dice GATOS. El primero que encuentre una página donde esté el nombre del animal que estamos buscando, avisa.

Por cierto, al ser un cuento encadenado, el nombre que se está buscando puede aparecer más de una vez y en más de una página. El hecho de que los niños la encuentren en más de una ocasión, dará lugar a que usted pregunte:

¿Cómo te diste cuenta?, ¿En qué te fijaste para saber?

También puede ocurrir que sólo se fijen en la imagen. En ese caso, necesita localizar el texto con argumentos que hagan referencia a lo escrito. Asegúreles también que está más de una vez, que sigan buscando.

Contar con un ejemplar del texto para todos y haberlo leído muchas veces en conjunto sumado a las características particulares de este cuento logra que los niños lo aprendan “casi” de memoria rápidamente. Cuando advierta que ya lo saben muy bien, invítelos a que practiquen una parte de la lectura con el propósito de leerla en voz alta.



▲ San Nicolás – Buenos Aires

Escribir en torno a lo leído

Escribir por sí mismos

Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera. También puede pensar ofertas diferentes para ofrecer a diferentes grupos de niños.

- Si cuenta con un ejemplar del texto para cada niño, la primera indicación, sin lugar a ninguna duda, es la escritura del nombre en el ejemplar.
- Copiar los datos del cuento en la ficha personal de lectura.
- Escribir el listado de personajes que aparecen en esta historia.
- Escribir qué otros ingredientes le habrán puesto a la sopa para que haya quedado tan rica.

Escribir a través del maestro

- Los niños dictan y usted escribe los datos del cuento para agregarlos en el panel con la lista de cuentos leídos o que se van a leer en el aula.
- Inaugure un panel con “palabras seguras” para buscar información a la hora de escribir. Puede colocar palabras en función de su letra inicial debajo del abecedario que forma parte del aula. También, puede generar



El capítulo *La construcción del aula como un ambiente alfabetizador* puede ayudar a planificar con más detalle el momento de escritura del nombre.

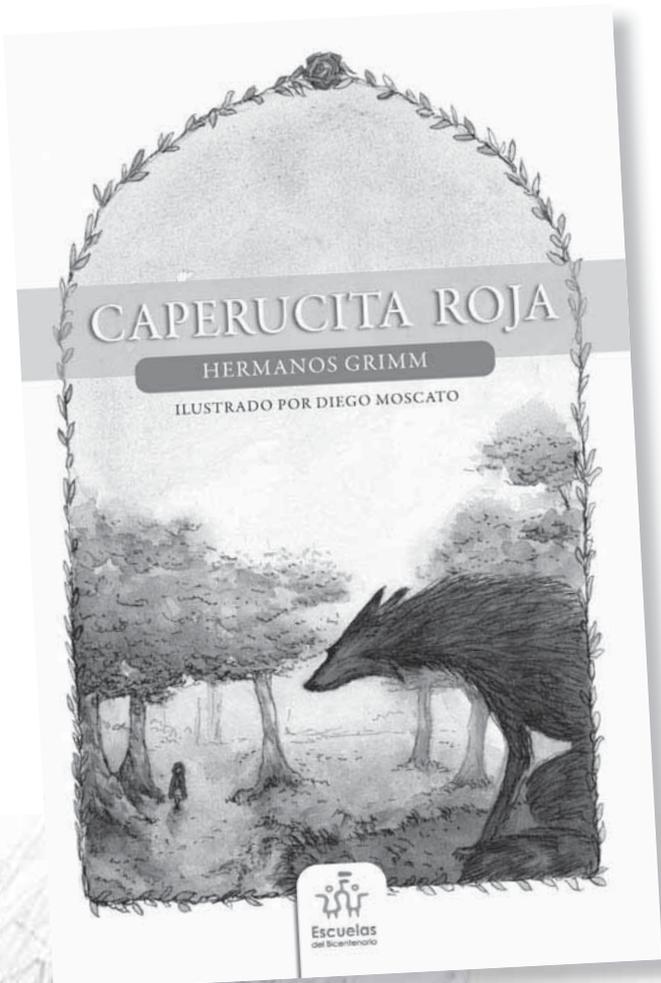


paneles “temáticos” donde se reúnan frases y palabras recuperadas del cuento leído. En este caso, por ejemplo, “crece, crece, nabito”, “arrancaron el nabo”, “y tiraron, y tiraron, y tiraron con todas sus fuerzas”.

- Escriban un nuevo episodio a partir de la introducción de un nuevo personaje; por ejemplo, una oveja. Reescriban el final teniendo en cuenta esta inclusión.
- Existe una versión de este relato tradicional que no enfatiza en la cantidad sino en algunas características de los animales, por ejemplo, el color: la vaca canela, el perro negro, el gato blanco, etcétera. Esta es una variante interesante para tener en cuenta y proponer una reescritura del cuento.
- Elaboren una recomendación colectiva del cuento para presentar en la cartelera de la escuela. Una vez acordados los aspectos fundamentales que esa recomendación debe tener, comiencen a fijarse en cómo decir lo que quieren decir.
- Cuando dé por concluida la tarea con esta secuencia, advierta a los niños que se cambiará el panel de “palabras seguras” generadas durante el desarrollo de la misma para dar lugar en el aula a los carteles que se incluirán en el futuro. Sin embargo, conviene preguntar a los chicos qué carteles les gustaría conservar a la vista porque consideran que aún los necesitan. Observe qué palabras y quiénes las solicitan para asegurarse de su escritura. Posiblemente, los niños que más lo necesiten sean los que no reparen en sus dificultades y por lo tanto no deseen conservar ninguno. Acérquese a ellos y converse sobre la conveniencia de hacerlo. Incluso elija por ellos en esta oportunidad si no pueden decidirse: NABO, GATOS, RATONES, por ejemplo, pueden ser buenas opciones.

CUENTOS CLÁSICOS

CAPERUCITA ROJA



“Había una vez... unos cuentos que los niños conocen antes de ir a la escuela, que han leído antes de aprender a leer y que recordarán siempre, aunque no vuelvan a leerlos y aun cuando no les guste leer.”

Graciela Montes. "Los cuentos de Perrault"

Caperucita Roja es uno de esos cuentos inolvidables. Dentro de los cuentos tradicionales, es un caso interesante: la versión de los Hnos Grimm recupera cuentos de tradición oral, no destinados específicamente a los niños, quienes, sin embargo, estaban autorizados a escucharlos; la versión de Perrault, en cambio, escrita especialmente para niños y jóvenes, termina mal porque se trata de un cuento de advertencia hacia los peligros que acechan a quienes entablan relación con lobos feroces. Ambos incluyen situaciones escabrosas y detalles silenciosos. El bosque se constituye en un espacio que, descrito con pocas pinceladas, se torna un marco estable para el desarrollo de las acciones. El lobo sigue siendo, aún hoy en que ya no nos encontramos con él, símbolo del vértigo y del terror, como en la ronda que dice:

*Juguemos en el bosque
mientras el lobo no está...*

Los niños jamás quedan indiferentes frente a este tipo de relatos. Se conocen cientos de versiones con una misma estructura: ritmos simples, fórmulas que acentúan las peripecias, diálogos rápidos que anuncian y subrayan la catástrofe inminente. Y son los clásicos quienes preparan a los niños para apreciar nuevas versiones donde se juegan transgresiones humorísticas o paródicas hoy presentes en la literatura infantil, en el humor gráfico, la publicidad o el cine.

Productos posibles

- Reescribir una de las versiones de *Caperucita Roja* por dictado al maestro para que cada niño tenga su ejemplar.
- Recomendar en la cartelera escolar una serie de Cuentos con Lobos.

Duración aproximada

Uno o dos meses, según el producto elegido por el maestro, con una frecuencia de trabajo de dos veces por semana como mínimo.

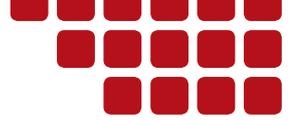
Propósitos didácticos

Si el docente genera las condiciones didácticas necesarias se espera que los alumnos puedan:

- Seguir la lectura de un cuento por parte del maestro sin perder el hilo argumental.
- Releer escenas relevantes del relato –la caracterización de los personajes y de los escenarios, por ejemplo– para asegurar el seguimiento de la trama narrativa.
- Evocar otros textos a partir del leído e interpretar a partir de lo que se sabe de otro texto (en las versiones del cuento y en distintos cuentos con lobos, por ejemplo).
- Usar la escritura para analizar lo leído: comparar versiones del cuento, registrar información –las características del lobo, por ejemplo–, tomar nota de las *formas de contar*.
- Compartir la planificación de una versión de un cuento conocido aportando ideas sobre la historia que no puedan faltar en su renarración.
- Diferenciar entre lo que se dice y lo que se dicta cuando escriben colectivamente un cuento.
- Seguir las relecturas del cuento y colaborar en su revisión aportando información sobre la historia, reconociendo saltos en la trama, repeticiones innecesarias, sugiriendo maneras de contar propias del lenguaje de los cuentos.
- Leer por sí mismo el cuento completo para editarlo –reconocer los núcleos narrativos, interrumpir o cortar el texto e incluir ilustraciones–.

Etapas previstas

- Lectura del docente de una versión del cuento y apertura de un espacio de diálogo entre lectores.
- Lectura del docente de otra versión del cuento y diálogo sobre este nuevo texto en relación con el anterior. Los alumnos siguen la lectura con el texto a la vista.
- Lectura de los alumnos por sí mismos de fragmentos de los cuentos con distintos propósitos.
- Escritura de los alumnos para registrar información sobre los cuentos y poder compararlos.
- Escritura por dictado al docente de la versión del cuento (planificación, puesta en texto y revisiones).
- Edición del texto para confeccionar un libro.



En este proyecto se han listado situaciones de escritura y lectura que se alternan en el día a día del aula. En su planificación, usted optará por la organización que considere más adecuada para presentar las actividades a sus alumnos.

EL MAESTRO LEE LA VERSIÓN DE CHARLES PERRAULT

Elegir la versión de Perrault para leer en primer término tiene como propósito *sorprender* a los niños. Aquí el lobo se come a Caperucita, nadie la salva; ofrece el contraste entre lo que el lector “sabe” y lo que el texto “dice”.

Para convocar a la lectura

Pregunte a los niños si conocen el cuento. Anote en un afiche, para que esté a la vista de todos y pueda conservarlo en el aula mientras dure el trabajo, aquellos datos que los niños saben sobre la historia de Caperucita: “*Que hay un lobo*”, “*Caperucita le lleva una canasta a su abuela*”, “*Caperucita habla con el lobo que está disfrazado de abuela*”, por ejemplo.

Muéstreles el libro y haga algún comentario para presentar el autor:

Este relato se escribió hace muchísimo tiempo; yo lo conozco desde que era chiquita como ustedes, me lo contó mi abuela una tarde de invierno; es el mismo autor que escribió "Cenicienta" y "El gato con botas", también escribió "Pulgarcito".

Mientras se lee

Haga un esfuerzo para leer el cuento sin interrupciones. Con seguridad, habrá allí muchos términos que no forman parte del vocabulario habitual de sus alumnos. Sin embargo, no saltee párrafos ni sustituya palabras con intención de facilitar la comprensión del contenido. Es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos.

Si la lectura no puede terminarse en una sola sesión, ubique un señalador y muéstreles a los niños qué hace, por qué y para qué. El cuento que está leyendo es importante pero más importante aún es tener en claro que en cada ocasión de lectura usted está formando lectores.

Abrir un espacio de intercambio entre lectores

Después de la lectura, abra un espacio para comentar el cuento que se acaba de leer. Se podría iniciar el intercambio con preguntas directas sobre esta “sorpresa” generada por la versión elegida.

¿Qué les llamó la atención del cuento? ¿Ocurrió algo que no conocían en esta historia?

Luego, se vuelve más detalladamente a desentrañar el sentido de la historia y focalizar en cómo está escrita. Algunas de las sugerencias que aparecen a continuación tienen un propósito didáctico no explicitado a los niños: per-



El capítulo *Una biblioteca en cada aula del Primer Ciclo* puede ayudar a planificar con más detalle el momento de lectura del maestro.



mitir en un segundo momento la comparación entre la versión de Perrault y la de Grimm:

En este cuento hay tres engaños del lobo, ¿cuáles son?

- Relea fragmentos que confirmen lo que los niños dicen o que sirvan también para modificar interpretaciones que no se apoyan en el texto. Por ejemplo:

(...) Yo iré por este camino y tú por aquel, y a ver quién llega antes.

El lobo echó a correr con todas sus fuerzas, tomando por el atajo, y la niña siguió el camino que llevaba...

—¿Quién es?

—Tu nieta, Caperucita —contestó el lobo falsificando la voz— que te trae una tarta y un tarrito de manteca de parte de mamá...

(...)

El lobo le gritó suavizando la voz cuanto pudo:

—Levanta la manita y haz caer la aldabita.

—¡Qué brazos tan grandes tienes, abuelita!

—Son para abrazarte mejor, hija mía.

¿A partir de qué momento se dieron cuenta del engaño? ¿Y Caperucita?

Releo y avísenme cuando ustedes creen que Caperucita se da cuenta.

- Relea el diálogo enfatizando el “in crescendo” dramático.

Cuando hablan Caperucita y el lobo disfrazado de abuela, ¿por qué la última pregunta será: “¡Qué dientes tan grandes tienes!”?

- Vuelva al texto:

¿Por qué el lobo engaña tan fácilmente a esta niña?

(...) Y la pobre niña, que ignoraba lo peligroso que es detenerse a hablar con un lobo...

(...) y la niña siguió el camino que llevaba y se entretuvo en recoger nueces, perseguir mariposas y hacer ramilletes con las flores que encontraba.

(...) Caperucita Roja, al oír la recia voz del lobo, se asustó un poco; pero pensando que su abuela estaría resfriada y un poco ronca, contestó...

Vuelvo a leer el final de esta historia que les causó tanta sorpresa:

—¡Qué dientes tan grandes tienes, abuelita!

—Son para devorarte.

Y esto diciendo, el malvado lobo, se arrojó sobre la pobre Caperucita Roja y se la comió.

◀ *Gustave Doré (1832-1883)*



EL MAESTRO LEE LA VERSIÓN DE LOS HERMANOS GRIMM

Trate que el ritmo de lectura en el aula no decaiga y no distancie la aparición de estas dos versiones para que los niños puedan compararlas y estar más atentos a *qué dice y cómo se dice*.

Sorprenda a los niños contándoles que encontró otro cuento de "Caperucita Roja". Esta vez, informe que los autores son los Hermanos Grimm.

Nuevamente, evite las interrupciones, saltar párrafos o cambiar términos mientras lee para sus alumnos.

Abrir un espacio de intercambio entre lectores

Después de la lectura, se podría iniciar el intercambio con las mismas preguntas que las propuestas para el comentario sobre la versión de Perrault.

*En esta versión, el lobo también engaña... ¿cuántas veces?, ¿a quién cada vez?
Vuelvo a leer y párenme cada vez que eso ocurra.*

¿Son los mismos engaños que en la versión de Perrault?

¿Lo dice de la misma manera? Releo cómo lo dice en una y cómo en la otra.

Les leo la última frase de la conversación entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita. Así decía el primero (lee). Así dice este que acabamos de leer:

—¡Oh, abuela! ¡Qué boca tan grande y horrible tienes!

—¡Para comerte mejor!

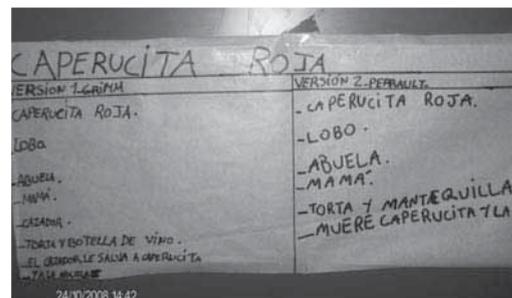
Y diciendo esto, saltó el lobo de la cama y se tragó a la pobre Caperucita Roja.

El lobo, después de haber saciado su apetito, se metió de nuevo en la cama...

Retome todos o algunos de los aspectos que le plantea este párrafo: la coincidencia en que la última pregunta remite a la boca del lobo; la diferencia en la manera de decir; la drástica diferencia en las líneas argumentales (un relato que finaliza y otro que continúa y posibilita el final feliz que los niños esperan).

Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

Intente que los niños tengan en las manos un ejemplar del cuento de "Caperucita Roja" en una versión que se parezca a la de los Hnos. Grimm. Nuevamente, déles un tiempo para que puedan hojearlo y recuperar, a través de las imágenes, las escenas conocidas. Propóngales seguir en el texto su lectura en voz alta. Siempre es usted quien asume el peso mayor de la lectura y los niños se incluyen, paulatinamente, leyendo fragmentos que pueden reconocer con seguridad.



▲ Barranqueras - Chaco



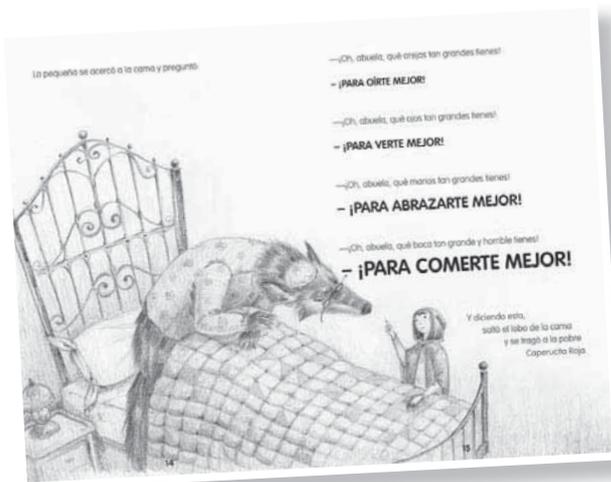
La comparación de versiones requiere, además de releer los pasajes del cuento con mayor detenimiento, usar la escritura para que los hallazgos no se pierdan. Le recomendamos tomar en consideración *Escribir en torno a lo leído*.



En algunas ocasiones, interrumpa deliberadamente la lectura para que el silencio invite a los niños a completar la frase inconclusa (no más de tres interrupciones en todo el relato para no cortar el hilo de la lectura). El inicio de una expresión que aparece reiteradas veces en el texto, la aparición del nombre de un personaje, la última frase de una construcción rimada, las respuestas dadas a una serie de preguntas conocidas... son momentos que pueden elegirse para interrumpir la lectura:

Su abuela le había cosido un abrigo rojo con una caperuza que le quedaba muy bonita por lo que todos los vecinos la conocían por el nombre de...

¡Qué ojos tan grandes tienes! – dijo la niña.
Son para... (mirarte mejor) – respondió el Lobo.



La niña llegó hasta la puerta y golpeó: ...

(TOC – TOC)

¿Quién es? – dijo el lobo afinando la voz.

Otras veces, se trata de dramatizar diálogos muy conocidos:

¿Quién quiere ser el lobo?, ¿Quién hace de Caperucita?

Leemos un poquito cada uno. ¿Qué dice la abuelita?... ¿Qué le contesta el lobo?

Busquen en su cuento la parte en que Caperucita habla con el lobo disfrazado de abuelita. Vamos a leer entre todos; yo leo lo que dice el lobo y ustedes la parte de Caperucita...

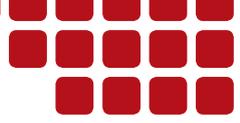
La reiteración de las situaciones en las que los niños siguen la lectura con el texto frente a la vista y aquellas en las que comparten con su maestro la responsabilidad de leer algunos fragmentos los familiarizan con el escrito; los chicos “exploran un texto previsible” y comienzan a “establecer correspondencias entre lo que saben que está escrito y la escritura misma”. Estas situaciones les brindan un marco de referencia que les permitirá enfrentar con éxito nuevas propuestas de lectura por sí mismos.

Leer biografías de los autores

A lo largo del desarrollo de lectura de los cuentos, aparece un texto completamente distinto. No se trata de ficción sino de una narración verídica: la biografía de los autores. Compártalas con sus alumnos y tomen nota de los datos que le parezcan más relevantes. En la formación de lectores es importante no sólo conocer la obra sino los contextos en que las obras han sido producidas.

Los niños leen por sí mismos

Como todos los niños tendrán en las manos su propio ejemplar, usted podrá hacer varias intervenciones que requieren localizar partes significati-



vas del texto completo (fragmentos, frases y palabras). Así, ajustarán paulatinamente lo que saben que dice con la forma en que está escrito. Estas situaciones promueven avances en la adquisición de la lectura y la escritura. Podrán localizar, por ejemplo, en el diálogo entre Caperucita y el lobo donde se reiteran muchas expresiones:

- “Abuela (...)
- ¡Qué (...) tan grandes tienes!
- Para (...) mejor”:

Es importante centrar la atención de los niños sobre lo que no se reitera sino que cambia entre un enunciado y el siguiente:

Caperucita se da cuenta de que su abuelita está rara. No reconoce sus OREJAS, sus OJOS, sus MANOS ni su BOCA... Fíjense dónde dice OREJAS.

Ahora que encontraron orejas, busquen dónde dice OJOS...

El momento en que se encuentra Caperucita por primera vez con el lobo o la escena donde el lobo llega a la puerta de la casa de la abuela, también posibilitan compartir con los niños los turnos de lectura:

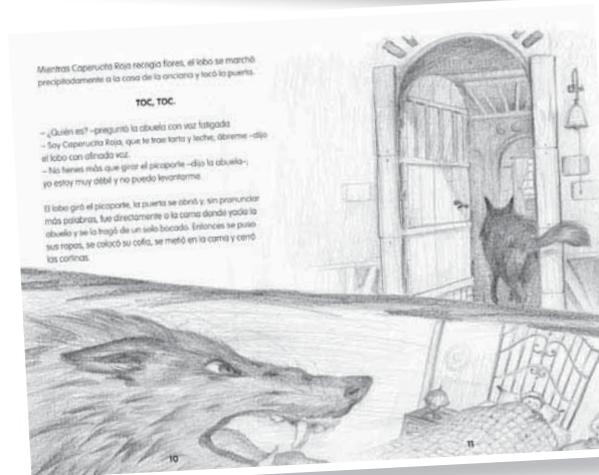
- Buenos días, dulce pequeña, ¿cómo te llamas?
- Buenos días, me llaman Caperucita Roja.
- ¿Adónde vas tan temprano?
- A ver a mi abuelita.
- ¿Qué llevas en tu canasta?
- Tarta y leche (...)

TOC TOC

-¿Quién es?

-Soy Caperucita Roja que te trae tarta y leche. Ábreme.

-No tienes más que girar el picaporte. Yo estoy muy débil y no puedo levantarme (...)

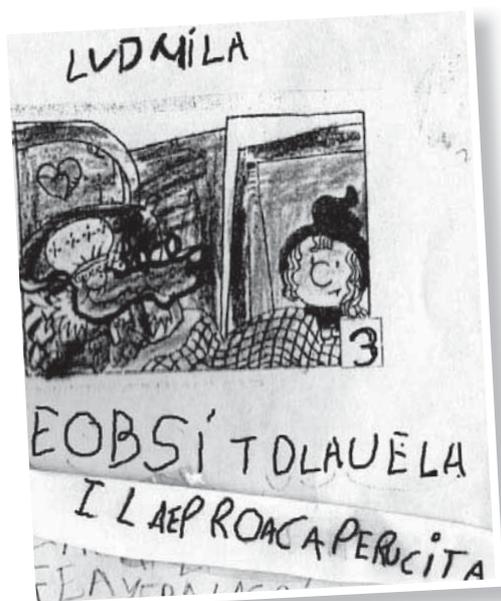


Escribir en torno a lo leído

Las escrituras en torno a lo leído guardan memoria de lo trabajado en clase: la comparación de versiones, los nombres de los autores y datos de sus vidas y obras, las maneras en que el lenguaje escrito presenta, menciona y describe escenarios y personajes o explica las motivaciones de sus actos. Muchas de estas producciones serán, además, material de consulta imprescindible para concretar la producción elegida para este proyecto.

Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación articulando el trabajo colectivo, en pequeños grupos e individual para que todos aprendan y se comprometan, paulatinamente, con el proyecto planteado. La mayor parte de las veces, algunas de las propuestas que aparecen listadas como “para escribir por sí mismos” podrían ser iniciadas de manera colec-





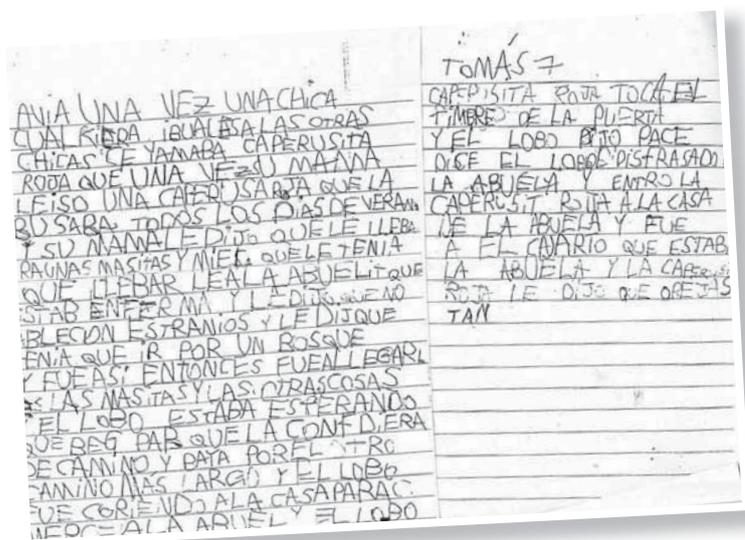
▲ El lobo se vistió de la abuela y la esperó a Caperucita.
Barranqueras - Chaco

tiva; así sucede también con algunas que figuran para ser realizadas a través del maestro y que podrían ser planteadas para pequeños grupos o en escrituras individuales. Esa decisión dependerá de los propósitos puntuales que lo lleven a escoger la actividad, del momento en que la incluya, de las relaciones que se establezcan entre las propuestas, del progreso que advierta en cada uno de sus alumnos.

Escribir por sí mismos

Generalmente, hay una ida y vuelta entre las situaciones que se plantean para que los niños escriban por sí mismos y las ayudas que requieren para realizarlo con éxito. Muchos podrán escribir teniendo presente las fuentes seguras de escritura que hay en el aula (carteles, libros, etcétera). Para otros, en cambio, el pedido de escritura individual puede ser extremadamente exigente en este momento de su escolaridad. En esos casos, su mirada de maestro le ayudará a decidir cómo conviene plantear la situación.

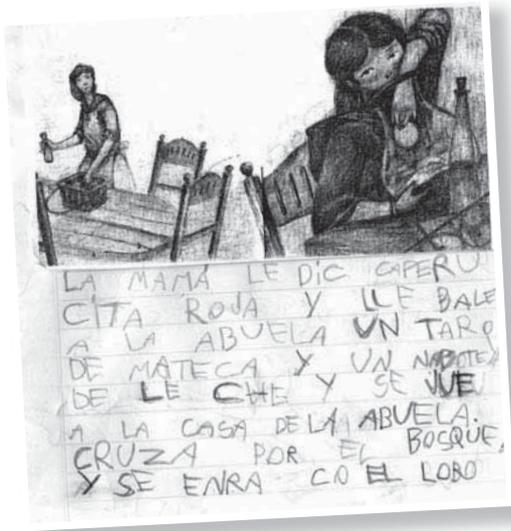
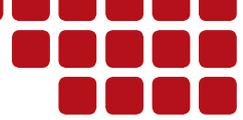
- Si cuenta con un ejemplar del texto para cada niño, la primera propuesta, sin lugar a ninguna duda, es la escritura del nombre propio en el ejemplar.
- Copiar los datos del cuento en la ficha personal de lectura (título, autor).
- Hacer la lista de personajes que aparecen en estas historias.
- Escribir cómo son y qué hacen algunos de los personajes de la historia.
- Anotar cómo comienza cada cuento.
- Reescribir el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela.
- Escribir los engaños que trama el lobo.



▲ Barranqueras - Chaco

Tomás (7 años)

Había una vez una chica cualquiera iguales a las otras chicas. Se llamaba Caperucita Roja que una vez su mamá le hizo una caperucita roja que usaba todos los días de verano. Y su mamá le dijo que le llevara unas masitas y miel que le tenía que llevar le a la abuelita que estaba enferma. Y le dijo que no hable con extraños. Y le dijo que tenía que ir por un bosque. Y fue así, entonces, fue a llevarles las masitas y las otras cosas y el lobo estaba esperando que venga para que la confundiera de camino y vaya por el otro camino más largo y el lobo fue corriendo a la casa para comerse a la abuela y el lobo se disfrazó de abuela y de pronto llegó la Caperucita Roja a la casa de la abuela y la Caperucita Roja tocó el timbre de la puerta y el lobo dijo: -Pase. Dice el lobo disfrazado de la abuela y entró la Caperucita Roja a la casa de la abuela y a el cuarto que estaba la abuela y la Caperucita Roja le dijo: -Qué orejas tan...



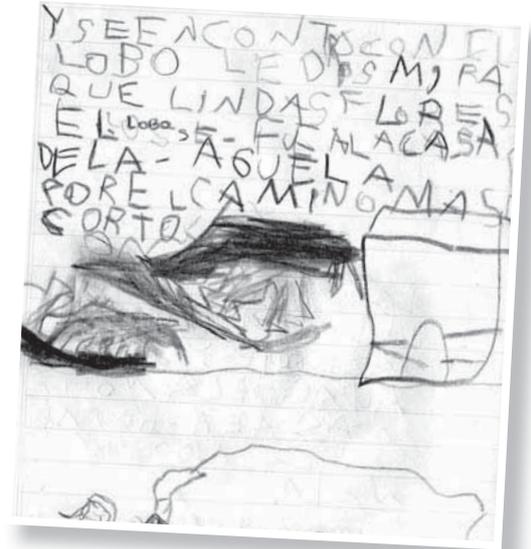
▲ Ensenada - Buenos Aires

Alejo (6 años)

La mamá le dice: -Caperucita Roja y lleve a la abuela un tarro de manteca y una botella de leche. Y se fue a la casa de la abuela. Cruza por el bosque y se encuentra con el lobo...

Gonzalo (6 años)

Y se encontró con el lobo, le dijo: mirá qué lindas flores. El lobo se fue a la casa de la abuela por el camino más corto.



▲ Ensenada - Buenos Aires

La revisión

Un texto se revisa mientras se escribe. Sin embargo, releer la primera versión de un escrito después de unos pocos días de la producción, lleva a tomar distancia del texto y a observar con más claridad aspectos susceptibles de modificación. Seguramente, usted identificará, antes de someter el texto a la revisión de los niños, algunas cuestiones que quiere discutir con ellos. Por ejemplo el uso de “y” como único conector; la manera en que están presentados los personajes u otras cuestiones que haya que revisar.

Entonces, uno o dos días después de haber dado por terminado el cuento, reléalo señalando en el papel afiche a medida que lee y pregúnteles:

- ¿Les parece que hay que cambiar algo?, ¿El lector, que no conoce esta historia tan bien como ustedes, entenderá esta parte?
- ¿No decimos muchas veces “Caperucita”?

Al tener una mayor distancia en relación con el texto, algunos problemas como el de las repeticiones innecesarias, resultan observables para los niños que ya pueden desdoblarse en “escritores” y “lectores de su propio texto”. Ellos mismos pueden proponer alternativas de solución, pero conviene que usted tenga algunas pensadas para proponerles.

Si el problema es la repetición de “y” como conector, puede:

- releerles fragmentos de los cuentos en los que aparecen diferentes conectores: mientras, después, luego, entonces, más tarde, etcétera.;
- preguntar si no es mejor “sacar la ‘y’ y poner un punto, ¿se entiende igual?”;
- si algunos párrafos no resultarían más claros si se cambiara la “y” por: pero, sin embargo, a pesar de...



Si los personajes aparecen solo mencionados, sin ninguna caracterización, por ejemplo: “En la casa del bosque vivía una niña llamada Caperucita”, proponga que busquen en los libros o relea qué se dice de Caperucita en las versiones que leyeron para agregarlo a la versión que están escribiendo (“una bella niña”, “una hermosa niña”, “una pequeña muy graciosa”).

Escribir a través del maestro

Cuando los niños están en proceso de alfabetización e intentan escribir por sí mismos, suelen producir escrituras con mucho sentido pero irrecuperables pasado un cierto tiempo: ni siquiera el autor recuerda qué quiso escribir. Esta dificultad no les impide conocer muy bien el cuento, caracterizar a los personajes, advertir las diferencias entre una y otra versión leída.

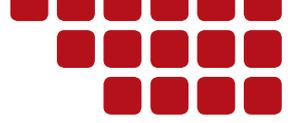
Si el maestro “presta” su saber en relación con la escritura a los aprendices enseña, al mismo tiempo, muchos contenidos imprescindibles para el avance de los niños como escritores: algunas de las funciones que la escritura cumple socialmente (guardar memoria, analizar un tema, pensar con detenimiento sobre algunos aspectos de un problema estudiado), produce escrituras convencionales y ortográficamente correctas que se constituyen en nuevas fuentes de información seguras, organiza el lenguaje en un registro adecuado para la escritura.

Se trata, entonces, de permitirles escribir textos interesantes, complejos y completos desde el inicio de su alfabetización, a través de la mediación del maestro.

- Los niños dictan y usted escribe los datos del cuento para agregarlos en el panel con la lista de cuentos leídos o que se van a leer en el aula.
- Inaugure un nuevo panel con “palabras seguras” para buscar información a la hora de escribir. Reúna frases y palabras recuperadas del cuento leído.
- Proponga escribir, en otro afiche, las variaciones que aparecen en las versiones comparadas. El cuadro puede tomar en consideración: los personajes; los hechos ocurridos; el desenlace; la presencia o ausencia de recomendaciones de la mamá a Caperucita; qué le recomienda y cómo; los inicios y los finales; los diálogos más relevantes; el modo en que el autor advierte al lector sobre las intenciones del lobo de engañar a Caperucita; las diferentes maneras en que los textos nombran a la pequeña, al lobo, a la abuela.
- Anoten datos biográficos de Charles Perrault y de los Hnos. Grimm.
- Armen notas biográficas acordando entre todos qué datos son imprescindibles y cómo se organizarán.

LA REESCRITURA DE CAPERUCITA ROJA

Se trata de volver a escribir el cuento de Caperucita a través del dictado al docente. Al estilo de los viejos artesanos, el maestro enseña a los pequeños aprendices cómo hacen los expertos para escribir mientras escribe. Cuando los niños dictan al maestro un texto que componen oralmente participan



de una situación en la que el docente muestra en qué consiste un acto de escritura.

Una de las ventajas de reescribir una historia conocida en vez de inventar una nueva es que los niños ya conocen el argumento y pueden centrarse en otros aspectos de la compleja tarea de escribir. Permite poner el acento en *cómo se escribe* más que en *qué escribir*. El problema consiste en cómo poner en lenguaje escrito lo que se sabe de la historia. Por otra parte, los alumnos, liberados de decidir “qué letras es necesario utilizar” ya que están dictando a quien sabe escribir muy bien, pueden desarrollar sus ideas. En estas situaciones, los niños pequeños aprenden a escribir a partir de los intercambios con los compañeros y su maestro.

Si usted decide enfatizar en este cuento la figura del lobo, necesitaría leer otros cuentos populares, canciones, fábulas, etcétera, que lo tienen como protagonista.

La planificación

Como toda situación de escritura, esta también requiere de un momento de planificación. La comparación de versiones ha permitido advertir semejanzas y diferencias, descubrir qué episodios aparecen en todas las versiones porque constituyen núcleos del argumento y cuáles pueden o no incluirse según la decisión del autor; posibilita detenerse en los detalles que se modifican en casi todas las versiones y advertir que en cada una de ellas pueden ocurrir finales distintos.

Para escribir una versión propia del cuento, deben acordar, antes de comenzar a dictarle, qué aspectos de la historia van a conservar (para que siga siendo “Caperucita”) y cuáles van a modificar (porque otros autores también lo han hecho). Estos acuerdos son los que usted apuntará porque servirán, en el momento de empezar a escribir el cuento, para controlar la propia escritura, para volver a discutir los acuerdos y, eventualmente, para modificarlos si resultara necesario.

La textualización

Escriba en un afiche; de ese modo, va a poder continuar y revisar –en la misma o en una nueva ocasión– a la vista de los niños. El pizarrón como soporte de esta escritura lo obligará a terminar la situación en una única sesión y eso no es conveniente.

Es usted quien tendrá que sostener durante toda la escritura para qué se escribe (propósito del texto: entretener) y para quién se escribe (¿cuál es el lector de este texto?: otros niños de la escuela, niños más pequeños (del jardín anexo o vecino), las familias, los lectores de la biblioteca escolar...). Pero no será sólo eso; también tendrá que sostener un registro del lenguaje diferente del coloquial que dominan los niños así como la coherencia y cohesión del texto que se está produciendo.

- Pida a los alumnos que le dicten como va a quedar escrito y no que simplemente digan lo que quieren poner. Por ejemplo:



Las condiciones didácticas de la situación son similares a las explicitadas en: “Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional” o “Los chicos dictan al maestro una carta”. En: GCBA. *Lengua*. “Documento de Actualización Curricular N° 2” - (1996).

Le recomendamos leer también: “Reescribir una historia tradicional”. En: GCABA. *Documento para escuelas Plurilingües* (en prensa).



“De repente
Caperucita dijo:
-¡Qué imponente
abrigo de piel
llevas este invierno!
El Lobo, estupefacto,
dijo:
-¡Un cuerno!
O no sabes el cuento
o tú me mientes:
¡Ahora te toca
hablar de mis dientes!
¿Me estás tomando el
pelo...?
Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo
y a otra cosa.”
Dahl, R. *Cuentos en verso
para chicos perversos*.



DOCENTE	ALUMNOS
	<i>Poné que el lobo la quería engañar.</i>
<i>¿Cómo pongo lo que propone Matías?, ¿lo escribo así como él lo dice?, ¿cómo tendría que quedar escrito?</i>	

- Relea lo que ya está escrito y pregunte cómo seguir. Todas las veces que pueda, relea desde el inicio del cuento. Los niños, en general, no releen más que las últimas palabras que están escritas para continuar y eso genera tanto ausencias como incoherencias en sus textos. Para que los alumnos aprendan progresivamente a controlar su propia escritura, enséñeles que hay que releer todo cada vez que se agrega algo.
- Someta a discusión en el grupo total las propuestas de cada alumno.
- Remita al plan que se acordó inicialmente cuando los alumnos no saben cómo seguir o cuando saltan algún aspecto importante de la historia.
- Señale problemas que puedan pasar inadvertidos para ellos. Por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la repetición del nombre de la protagonista a lo largo del texto, la ausencia de una marca temporal que es necesaria para seguir el hilo de los acontecimientos.
¿Esto, cuándo pasa?, ¿cómo lo ponemos? ¿“más tarde”, “un rato después”, “mientras Caperucita”...?
- Lea todo el texto, de principio a fin, cuando se considera que el cuento está terminado.

La edición para su publicación

Una vez escrita la renarración de Caperucita, propóngales a los niños pensar en qué parte de la historia incluir ilustraciones. Seguramente, habrá que releer y discutir dónde serán más adecuadas. Algunas opciones pueden ser aquellos fragmentos donde se genere suspenso, se introduzca un nuevo personaje o la naturaleza de las acciones merezcan una ilustración.

Luego, usted puede entregar el texto pasado en procesador de textos con las marcas de los cortes y que los niños lean para reencontrarse con su versión, para controlar si están todas las partes que ellos escribieron y si los cortes son los acordados.

Se pueden entregar varias hojas dobladas a modo de libro pequeño para pegar cada parte y luego leerlas detenidamente para ilustrar. El sentido de la ilustración aquí es complementar lo escrito, señalando la importancia no sólo de su valor estético, sino de su relación con el texto. Es otra oportunidad para volver a leer un texto conocido.

Posteriormente, será interesante pensar en los datos de tapa y contratapa. Para ello es preciso explorar varios libros para decidir qué datos señalar en el que se está produciendo.

OTROS TEXTOS CLÁSICOS CON LOBOS



▲ Carl Offterdinger (1829-1889)

“A los malos hay que agradecerles por lo menos una cosa: si no fuera por su aparición, las narraciones resultarían aburridísimas.”

Fernando Sabater. “Malos y malditos”

No sería posible relatar una historia en la que el héroe no tuviera un enemigo al que derrotar o no fuera víctima de la acción de un malvado. Los malos introducen esa cuota de seducción que hace del relato algo apasionante. Sin ellos no habría conflicto, todo sería aburrido, nunca ocurriría nada.

El cuento maravilloso en particular es dicotómico. Cada personaje es representante del bien o del mal, ejemplo a imitar o a repudiar. El lobo, la bruja, la madrastra, el ogro... son las distintas formas que adopta la maldad para aparecer en los relatos. El lobo es uno de estos personajes prototípicos: astuto y peligroso, feroz y zalamero, acecha en lo profundo del bosque, se mueve en la oscuridad, procura distintas apariencias haciéndose pasar por lo que no es... En los cuentos infantiles, es uno de los animales que aparece con mayor asiduidad cumpliendo la función de villano.

La propuesta es profundizar en las características de este personaje leyendo algunos de los cuentos que lo tienen como protagonista. “El lobo y los siete cabritos” ha llegado hasta nosotros gracias a la tarea de los Hnos. Grimm; formó parte de la ampliación de su colección de *Cuentos de Hadas* (1857). La historia de “Los tres cerditos” también es muy antigua, aparece por primera vez publicado por Joseph Jacobs en Gran Bretaña (1890), en su recopilación de cuentos de tradición celta, *English Fairy Tales*.

EL LOBO Y LOS SIETE CABRITOS HNOS. GRIMM

Si usted decide enriquecer el proyecto de trabajo con la lectura de otros textos clásicos que tienen al lobo como antagonista le ofrecemos aquí algunas sugerencias sobre "El lobo y los siete cabritos".

Para el intercambio posterior a la lectura.

¿Qué les llamó la atención del cuento?

En el final, la mamá y los siete cabritos bailan. ¿Por qué?

Es conveniente releer fragmentos que confirmen lo que los niños dicen o que sirvan también para modificar interpretaciones que no se apoyan en el texto.

- Relea las recomendaciones de la vieja cabra antes de salir de la casa.
La mamá de estos cabritos se ocupa muy bien de enseñarles a cuidarse del lobo. ¿Cómo hace este lobo para engañar a los cabritos si ellos le hacen caso a su mamá?
- Localice en el texto de qué modo, con qué términos se caracterizan aspectos del personaje; por ejemplo, de la voz del lobo se dice que es áspera, ronca...
¿Cómo era la voz del lobo?
- Relea las acciones que lleva adelante el lobo con el propósito de engañar a los cabritos.
*¿Qué hace el lobo para que su voz se suavice?
Suavizar su voz no es lo único que hace el lobo para lograr engañar a los cabritos, ¿Qué otras cosas hace?*
- Si los niños conocen ya otros cuentos de lobos –u otros personajes atemorizantes– y madres que recomiendan a sus hijos cuidarse de ellos, pueden establecerse relaciones interesantes. Seleccione algunos pasajes para releer y compare los fragmentos.
Esta cabra no es una madre cualquiera. Les voy a releer algunos pasajes para ver qué advierten ustedes sobre esta madre:

Érase una vez una cabra que tenía siete cabritos y que los quería como las madres quieren a sus hijos.

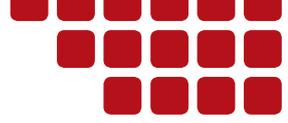
(...) ¡Ay, lo que tuvo que ver! (...) Buscó a sus hijos, pero no los halló en ninguna parte. Gritó sus nombres, uno por uno, pero nadie respondía, hasta que al fin, cuando llamó al más joven, surgió una débil voz...

(...) ¡Imaginaos cómo lloró ella por sus pobres hijos!

Finalmente salió llorando de la casa y el joven cabrito la siguió...

(...) ¡Santo Dios! -pensó- ¿Será posible que mis pobres hijos, que el lobo se tragó como cena, estén aún con vida?

¿Les recuerda a alguien estos pasajes?



Los lobos de los cuentos se parecen entre sí y a veces también son un poco diferentes. Les voy a releer otros pasajes para ver qué advierten sobre este lobo:

(...) Pero el lobo lo amenazó:

–Si no lo haces, te comeré.

Entonces, asustado, el molinero le blanqueó la pata.

Pero quien entró era el lobo. Aterrados, ellos intentaron esconderse...

Pero el lobo los descubrió a todos y, sin vacilar, abrió sus fauces y se los tragó uno tras otro....

Cuando el lobo hubo satisfecho su voracidad...

Cuando llegaron al prado, hallaron al lobo echado al pie del árbol y roncando tan fuertemente que hacía estremecer sus ramas...

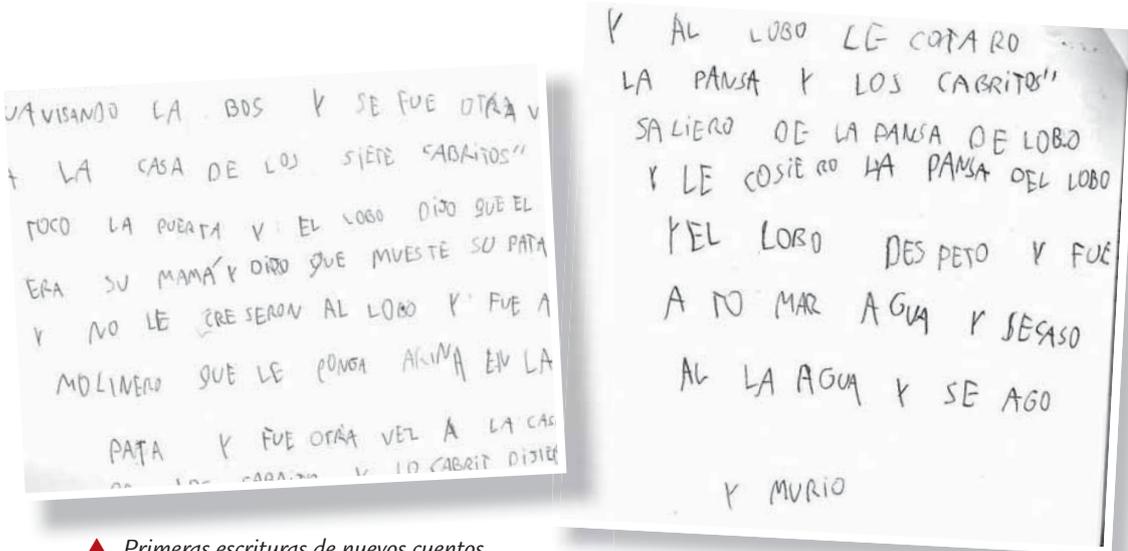
Se puede pedir a los niños que localicen de qué manera se nombra en el cuento al mismo personaje. Los niños pueden recordar algunas formas y su relectura confirmará o no esas evocaciones. También puede usted señalar directamente las formas en que se lo nombra –el feroz animal, por ejemplo– y registrarlas en el pizarrón a medida que se van localizando. Tener distintas formas de nombrar al mismo personaje es un insumo que podrá reutilizarse en el momento de escribir para evitar reiteraciones teniendo sustituciones léxicas disponibles.

Yo a veces me pierdo. ¿De quién se está hablando en los siguientes pasajes? Vuelvo a leer y ustedes me avisan cuando lo adviertan.

(...) el malvado a menudo se disfraza.

(...) el monstruo se los había tragado enteros.

(...) con ellas llenaremos la barriga de esta bestia malvada.



▲ *Primeras escrituras de nuevos cuentos Santa Cruz*



LOS TRES CERDITOS CUENTO POPULAR INGLÉS

Después de la lectura, abra un espacio para comentar "Los tres cerditos".

¿Qué les llamó la atención del cuento?

Luego, se vuelve más detalladamente a desentrañar el sentido de la historia y focalizar en cómo está escrita. Relea fragmentos que confirmen lo que los niños dicen o que sirvan también para modificar interpretaciones que no se apoyan en el texto.

¿Cómo decía el lobo cada vez que quería entrar a la casa de los cerditos?

Me parece que se acuerdan bien pero, para estar completamente seguros, lo busco y se los vuelvo a leer.

¿Cómo se da cuenta el lobo dónde están los cerditos? Busquen cómo lo dice en el texto.

¿Cómo se salvan los tres cerditos? Vuelvan a leer en el cuento cómo lo dice.

Cada vez que sea posible, ayude a sus chicos a relacionar unos cuentos con otros. La ventaja de crear un contexto en torno a un personaje, como en este caso, promueve que los niños comiencen a establecer relaciones intertextuales. En el inicio, será usted quien ponga de relieve estos enlaces; con el transcurrir de las lecturas, los niños comenzarán a establecer muchas de estas relaciones por sí mismos.

¿En qué se parece y en qué se diferencia el lobo de este cuento con el de Caperucita y el de los siete cabritos?

En la versión de los siete cabritos la mamá los advierte del lobo, de su ferocidad.

¿Qué pasa en este cuento? ¿Alguien advierte a los cerditos?

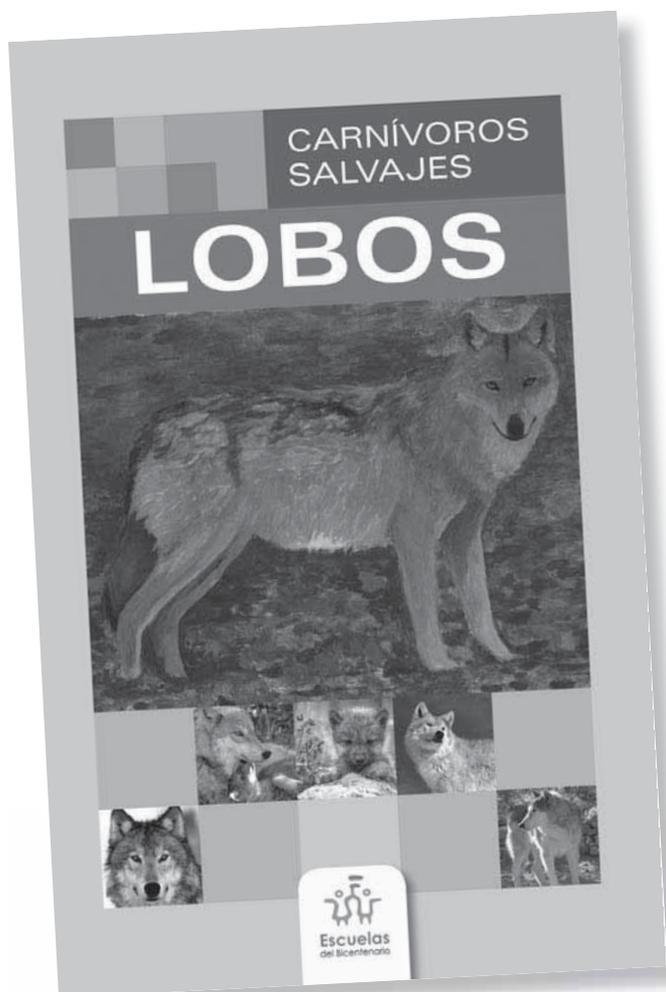
¿En que otro cuento de los que han leído sucede algo parecido, se retoma al final algo del inicio?, ¿de cuál se trata?

EP. N° 62 1º ANO

EL LOBO: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS		
CAPERUCITA	LOS 3 CERDITOS	EL LOBO Y...
ERA MALO	ERA MALO	COMA CABITOS
PELIGROSO	QUERIA LOS	ERA MALVADO
TRAMPOSO	COMER CERDITOS	ENGANADOR
ENGATABA	SE SINTIO	VOZ ASPERA
A LA GENTE	ENGANADO	AMENAZADOR
TENIA GRANDES		
CORNILLOS,		
OREJAS LARGAS		
Y BOCA GRANDE		

Barranqueras – Chaco ▶

FASCÍCULO DE INFORMACIÓN CARNÍVOROS SALVAJES. LOBOS



Conocer a los lobos de la ficción no requiere saber cómo son los lobos en la realidad. Sin embargo, para los niños de primero, que han leído reiterados cuentos acerca de los comportamientos de un personaje como el lobo, las publicaciones informativas pueden presentar más de un artículo que llame su atención e invite a leerlo.

*Las pequeñas enciclopedias, fascículos o revistas temáticas, las publicaciones del estilo de Carnívoros Salvajes. Lobos, permiten a los niños **saber más** sobre un tema. El propósito de la lectura es enterarse del contenido, informarse sobre un asunto específico. Explorar estos materiales permite además, vincularse con otras prácticas de lectura y modos de leer un género discursivo poco habitual en los primeros grados; se amplían, de este modo, las posibilidades lectoras afianzadas hasta el momento a partir del contacto con textos de ficción.*



De los lobos de los cuentos a los lobos de la vida real

Puede comenzar esta secuencia haciendo referencia a todo lo que saben los niños sobre los lobos de los cuentos y lo interesante que sería empezar a conocer a los lobos de la vida real. Pregúnteles qué saben de ellos y qué les gustaría saber. Usted puede plantear algunos interrogantes:



Durante el tiempo en que el Proyecto Escuelas del Bicentenario permaneció en su institución, todos los niños de 1.º recibieron un ejemplar de *Carnívoros Salvajes. Lobos*, fascículo de información, ilustrado por Margarita Tamborino, Colección Bicentenario. Es posible que algunas familias aún los conserven; en caso contrario, la secuencia didáctica presentada servirá como guía para trabajar las informaciones que encuentre en otros materiales sobre lobos.



¿Cuáles son las presas de los lobos? ¿Cuáles sus actitudes frente a ellas?, ¿será que en la realidad sus gustos en la alimentación son los mismos que en la ficción?, ¿cómo será su comportamiento?, ¿cómo es su cuerpo?

¿Por qué resulta un animal “amenazante”?, ¿por qué se habrá elegido este animal para “asustar” en la ficción y no a un perro siendo que se parecen bastante si unos los mira?, ¿en qué culturas se les teme?, ¿con qué temas se lo asocia?...

Sus interrogantes juntos a los de sus alumnos pueden quedar registrados en un afiche y comenzar a buscar información para darles respuestas.

Momentos de lectura del maestro

Escuchar leer al docente textos de información

Seleccione algunos de los materiales encontrados para comenzar a leerlos. Todos los ejemplos de este material están basados en el fascículo *Carnívoros Salvajes. Lobos*. Sirven de orientación para organizar la tarea con otros materiales informativos que usted encuentre disponibles.

En el fascículo de Ediciones Bicentenario usted puede seleccionar, por ejemplo, la nota de la página 14:

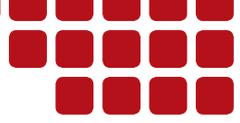
¿Sabían que en algunas zonas los lobos dejan de cazar ciervos para convertirse en pescadores de salmón? Voy a leerles un artículo que permite saber más sobre este tema.

Léales el texto completo, ya que no es demasiado extenso o complejo y luego plantéales una serie de interrogantes para promover el debate.

¿Por qué han cambiado las costumbres en la alimentación?, ¿qué cazaban antes?, ¿y ahora?, ¿por qué comen salmónes especialmente “en otoño”?, ¿a qué se referirá cuando dice que comer salmón “crea reserva de grasas”?

En este caso, resulta interesante proponer al grupo analizar los cambios en las conductas de los animales para adaptarse a las condiciones del medio. Puede profundizar este concepto con otros ejemplos.





Comparación entre los lobos “de la ficción” y lobos “de la vida real”

Días más tarde, se puede comentar la información de la contratapa, lérselas y abrir un espacio de intercambio para discutir sobre este tema.

En esta ocasión también es necesario incluir algunos comentarios que ayuden a los niños a construir sentido sobre lo que allí se expone:

¿Por qué siempre, en los cuentos y las leyendas, se los asocia a seres malignos como brujas, demonios, hechiceros? ¿Tendrá que ver con que atacaba ovejas y cabras para alimentarse?

¿Conocen algunas historias en que aparecen lobos junto a estos demonios? Yo recuerdo Drácula, que se trata de la historia de un vampiro —un ser que se alimenta de sangre— ¿alguien conoce esta historia porque se la han contado o han visto la película?

También alguno debe haber oído hablar de los “hombres lobos”, hombres que se transforman en lobos las noches de luna llena. Hay una película argentina, “Nazareno Cruz y el lobo”, donde el protagonista en luna llena se transforma en lobo. En Harry Potter, uno de los profesores es un licántropo, uno de los nombres que reciben los hombres lobo.

Ayude a establecer relaciones con conocimientos sobre el lobo como personaje de la ficción:

En los cuentos tradicionales también los lobos son presentados como personajes malvados. ¿En cuáles de los cuentos que leímos esto sucede?

Estos textos resultan difíciles para los niños. Por lo tanto, lea y relea tantas veces como sea necesario, deténgase para realizar comentarios sobre ciertas expresiones, enfatice con su voz algunos pasajes para que los niños reparen en ellos por su relevancia, aporte datos sobre lo que se está leyendo.

Después y durante la lectura, abra un espacio de intercambio para discutir sobre lo leído. Permita que los niños manifiesten lo que comprendieron, procure relacionar las interpretaciones, solicite justificaciones, aporte datos o consulte otras fuentes para comprender mejor. Acepte que no se comprende todo lo que se lee o escucha leer porque lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía e interesarlos en algunos temas y tipos de texto que no suelen estar presentes en el Primer Grado.

También puede proponer a los niños reparar en las palabras utilizadas en estos textos y la manera en que se organiza el discurso, estableciendo relaciones con otros textos abordados por el grupo, en especial los cuentos. Sugírales tener en cuenta este aspecto cuando ellos tomen apuntes sobre la información que consideren relevante.



Los niños leen y el maestro ayuda a leer

Exploración del material

Una vez leídos algunos de sus artículos reparta ejemplares del fascículo entre los niños. Déles un tiempo para explorarlo. El propósito de este momento es que los niños se familiaricen con el material al mismo tiempo que van profundizando algunos de los temas que resultan de interés para ellos o que conversen libremente y expresen algunas ideas a partir de observar las ilustraciones y anticipar qué dicen los textos. Lo esencial es permitir que descubran por sí mismos alguna nota que despierte verdaderamente su interés o curiosidad personal.

Como es posible que los niños queden atrapados en la información que brinda la imagen, su intervención estará orientada a que progresivamente puedan corroborar anticipaciones sobre diversos aspectos acerca de los lobos, a partir de leer los textos. Por ejemplo, si los niños se han detenido a observar la ilustración sobre el esqueleto del lobo usted les puede informar que en uno de los rótulos dice “pelvis” (señalando el sector correspondiente). Luego, puede proponer leer qué dice en otros rótulos de la infografía. Del mismo modo, puede invitar a los niños a observar las diferentes posiciones de las colas de los lobos, preguntar si saben por qué adoptan estas diferentes posturas y leer la información para corroborar o desechar las posibles hipótesis.

Es importante que intervenga principalmente con aquellos niños que abandonan tempranamente la exploración. En estos casos, puede abrir interrogantes e intereses a partir de hacer algunas preguntas, leer algunos fragmentos, hacer especial referencia a alguna ilustración... Esta tarea puede ser propuesta en forma individual o en pequeños grupos.

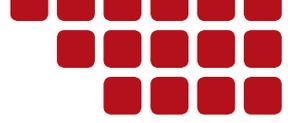
¿Sabían que los lobos aullaban? En las páginas 6 y 7 hay información sobre este tema. Y parece que, además, realizan muchos otros sonidos...

Cuando los perros tienen miedo, ¿qué hacen con su cola? Muchas veces la ocultan, ¿cierto? ¿Les gustaría saber cómo colocan las colas los lobos cuando están temerosos? Fíjense bien que en uno de estos artículos hay información sobre este tema...

En esta página están los nombres del lobo en diferentes idiomas. ¿Sabían que en guaraní se lo llama “aguará guazú”? ¿Se animan a ver qué otros nombres recibe?

¿Saben cuánto puede pesar un lobo? Entre 28 y 46 kilos; es decir, pueden ser tan grandes o más que ustedes hoy. En la ficha técnica de la página 3 se informa sobre este tema. ¿Les gustaría saber también cuánto puede medir o de qué se alimenta? Pueden buscar allí; también van a encontrar estas respuestas.





Compartir los hallazgos

A partir de la exploración, resulta necesario abrir un espacio de intercambio para que los niños tengan oportunidad de comentar sus descubrimientos sobre los lobos y aquellos saberes que quizás hayan rememorado a partir de la exploración del material. Es importante que retome la palabra e intervenga con el grupo total para pensar qué se aprendió en esta situación de lectura.

Algunos niños que hayan observado atentamente las ilustraciones quizás establecerán similitudes con los perros. Comente que esta similitud puede explicarse porque ambos animales pertenecen a la familia de los cánidos, quizás los niños pueden aportar en este sentido porque han estado leyendo información relacionada con este tema. De todas maneras, y para brindar más datos, lea el fragmento de texto que se encuentra en el Glosario bajo la entrada CÁNIDO. El grupo puede concluir, además, que se trata de animales de una misma especie, que se alimentan básicamente de carne y que tienen mandíbulas alargadas, orejas grandes, cuerpo esbelto, patas con uñas filosas. Esta información merece registrarse.

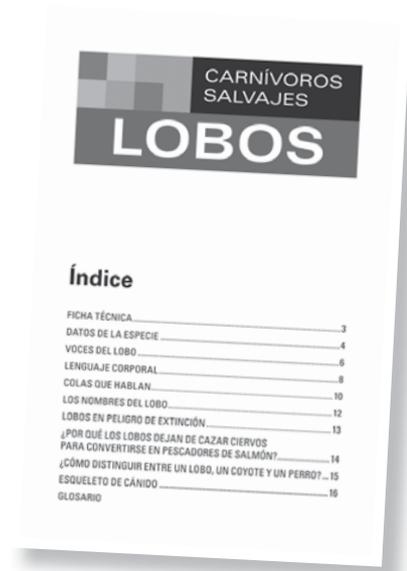
Con el mismo sentido de la intervención precedente puede hacer referencia a los hallazgos realizados por alguno de los niños o comentar información que considere de interés como el origen del lobo hace 37 millones de años en América del Norte.

En otro momento, retomando esta etapa de acercamiento global a **LOBOS**, puede proponer revisar el **índice**.

Muéstreselos, indague si alguno de ellos conoce de qué se trata este apartado en los libros, recuérdelos que ya lo han visto en algunos libros de cuentos de la biblioteca y finalmente comente, tomando en consideración los aportes de los niños, que allí se encuentra el contenido del libro. Advértales que el sentido de los números es brindar información sobre las páginas en que se encuentra cada uno de los temas y que esto permite encontrar rápidamente aquello que se está buscando.

Los niños ya tuvieron un primer contacto con el fascículo y usted les ha leído los títulos y algunas informaciones de los textos. Por esta razón, algunos recordarán que allí se exponen los nombres de los lobos, otros se habrán interesado por colas que hablan o por cómo distinguir a un lobo, un coyote y un perro. Les puede proponer localizar estos artículos que despertaron su interés.

Como algún grupo de niños puede requerir saber qué dicen los textos, lea los títulos y propóngales localizar dónde está la información buscada. También puede recortar el sector de lectura invitándolos a seleccionar el artículo en un conjunto de tres títulos. Por ejemplo:

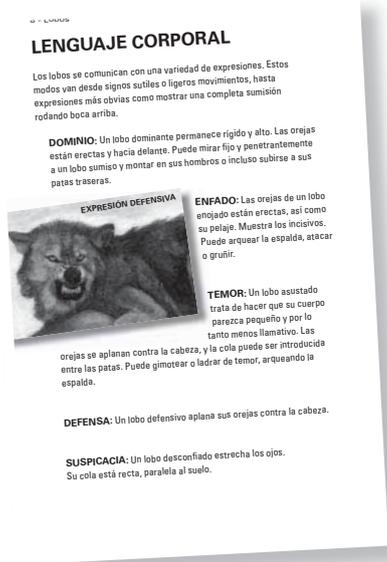


Aquí están los títulos de los artículos “VOCES DEL LOBO”, “LENGUAJE CORPORAL” y “COLAS QUE HABLAN” (los escribe en el pizarrón), ¿dónde dirá “colas que hablan”?

Una vez localizado el artículo de interés, propóngales pensar cómo pueden ubicarlo más rápidamente para recuperar algunos datos. Esta situación permite reencontrar en el índice el título de lo que estuvieron viendo en las páginas del material.

Lectura compartida de algunos temas

Léales y comente con los alumnos algunas notas en las que difícilmente ellos se hubieran detenido por sí mismos. Esto suele suceder con textos poco despejados, es decir, con abundante información escrita y escasa cantidad de imágenes. Un texto de este tipo es por ejemplo *Lenguaje corporal*. Mientras usted lee, pida a los niños que sigan la lectura en sus ejemplares.



¿Sabían que los lobos utilizan movimientos de su cuerpo para expresar sus estados de ánimo, cuando se sienten con temor, o cuando se enojan? Aquí, en la página 8 se presenta información sobre este tema. Yo voy a leérsela y ustedes también pueden ir leyendo.

Lea cada subtítulo:

Aquí se informa cómo son las expresiones del lobo cuando siente “enfado”, “temor”, “felicidad”, “tensión”, cómo coloca su cuerpo cuando “caza” a las presas. Ahora voy a leer cómo es su expresión cuando está en “defensa”, busquen el apartado, dónde dice defensa, que yo lo voy a leer.

A medida que lee puede intercalar comentarios como los siguientes:

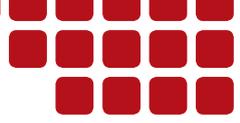
¿Vieron que un lobo dominante puede no sólo amenazar a un lobo sumiso con su mirada sino que además puede subirse a sus hombros o patas traseras?

Cuando el lobo está enfadado muestra sus dientes, los incisivos, los de adelante. ¿Saben a qué se refiere cuando dice que el lobo enfadado puede arquear su espalda y también gruñir?

Cuando amenaza a otro animal o está enfadado sus orejas están erectas. Pero las aplana contra la cabeza cuando siente temor o está defendiéndose de otro animal.

¡Vieron que interesante! Cuando el lobo desconfía de alguien estrecha los ojos, los cierra hasta casi no poder ver. Este gesto es similar al que hacemos nosotros, los humanos, cuando desconfiamos.

Al igual que los perros, porque ambos pertenecen a la familia de los cánidos, cuando están felices mueven la cola y sacan la lengua. ¿Ustedes vieron este gesto en los perros?



Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Localizar información específica dentro del texto completo

Como se trata de niños que quizás aún no lean de manera convencional, será necesario que se presenten preferentemente situaciones de localización de información específica guiándolos mediante la lectura de títulos o subtítulos, referencias y epígrafes, y con imágenes y esquemas de contenido que permiten anticipar qué dice el texto.

A partir de la lectura de la contratapa pueden decidir conocer *Cómo se denomina a un lobo pequeño*. Propóngales entonces explorar el material hojeando los títulos y las ilustraciones, buscando datos orientadores que es lo que hace un buen lector en esta situación. Vaya proporcionando pistas con el propósito de orientarlos a circunscribir la búsqueda e interpretar qué dicen los textos.

Para localizar información acerca de cómo se denomina a un lobo pequeño, los niños podrán guiarse por las imágenes de la página 5 en que se disponen fotos de un *lobezno* y un *lobato*. Para saber si allí efectivamente se expone la información que se está buscando, propóngales leer qué dice bajo el título “¿Sabías que?”.

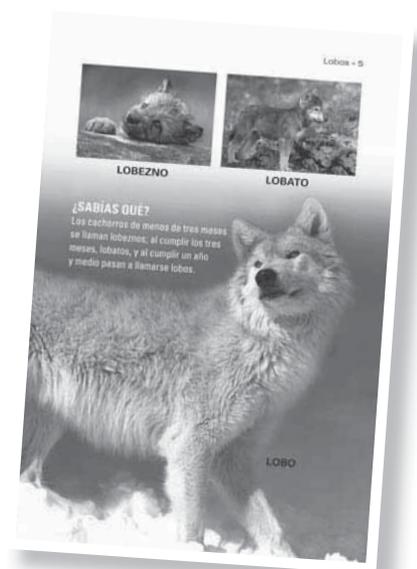
Como los alumnos atraviesan por diferentes momentos en sus posibilidades de lectura, planifique diferentes intervenciones para que a todos les sea posible leer.

- A un grupo propóngales simplemente leer por sí mismos la información para corroborar las anticipaciones.
- En otro grupo, lea el texto correspondiente a “¿Sabías que?” que aporta información necesaria para que a los niños les sea posible anticipar qué dice bajo las ilustraciones:

“Los cachorros de menos de tres meses se llaman lobeznos, al cumplir los tres meses lobatos y al cumplir un año y medio pasan a llamarse lobos.”
¿Qué foto será la que corresponde a un “lobezno” y cuál a un “lobato”?

Lo leído y la imagen de lobos en dos momentos bien diferenciados del desarrollo permitirá a los niños, que aún no leen convencionalmente, leer los nombres.

- Para los niños que necesitan aún más contexto para poder leer, muestre las ilustraciones e informe que allí dice “lobezno” y “lobato” sin señalar dónde dice cada nombre para que ellos localicen por sí mismos la información. Esta es una situación bien interesante para los niños, pues ambas palabras poseen un similar inicio (LO) y final (O), y para poder saber *cuál es cuál* será necesario que los niños tomen en consideración la información al interior de las palabras.



Luego abra un espacio de intercambio para que los niños expongan cuáles fueron las pistas que han tomado en consideración para afirmar que allí efectivamente se encuentra la información que se estaba buscando: la denominación de los lobos pequeños. Finalmente, lea para corroborar qué dice debajo de cada imagen.

La lectura del **glosario** puede resultar también una buena situación para leer por sí mismos mientras se profundizan saberes sobre los lobos. En primer lugar puede informar a los niños de qué se trata este apartado y cuál es la información que allí se puede encontrar. Lea a los niños los títulos bajo los cuales se organiza la información.

En este caso, también es necesario tomar en consideración los diferentes conocimientos de los niños para planificar diversas propuestas de lectura.

- A un grupo de niños propóngales:

Cuando leímos sobre la alimentación de los lobos, varias veces dijimos que se trataba de un carnívoro. Vamos a leer para saber más por qué el lobo pertenece a este grupo.

Para ello, los niños deberán leer los títulos y seleccionar el que pueda aportar la información que se está buscando. Y leer entonces la información que se expone bajo el título CARNÍVORO para arribar a una respuesta posible.

- A otro grupo, puede plantearle:

¿Recuerdan que cuando leímos información sobre los lobeznos y lobatos habíamos leído que decía “camada” y no sabíamos de qué se trataba. Aquí podemos encontrar información que nos ayude a saber de qué se trata.

Esta tarea resulta un trabajo bastante interesante porque hay al menos tres títulos que comienzan con similar inicio (CARNÍVORO, CÁNIDO y CAMADA) y dos de ellos, además, poseen un final similar. Será necesario que los niños tengan en cuenta diversos indicios para localizar entonces *dónde dice*.

Planifique las intervenciones teniendo en cuenta que cuanto más avanzados están los niños, es decir, cuanto mayor es la cantidad y diversidad de indicios que pueden considerar para interpretar un texto, más extensos y complejos pueden ser los textos que les proponga leer. Cuando aún necesitan ayuda, ofrezca mayor cantidad de información contextual a partir de su lectura, recorte el sector de lectura, ofrezca tomar en consideración los indicios que proveen las imágenes...

Para ayudar a los niños que están en proceso de adquisición de la lectura convencional a localizar información:

- Lea en voz alta algunos de los pasajes señalados para confirmar o no que allí se encuentra la información buscada.

Les leo lo que dice en “Sabías que...”;





- Solicite justificaciones por las interpretaciones realizadas libremente:
*¿Por qué les parece que allí dice “cánidos”, ¿no podría ser aquí donde dice?
–señalando CARNÍVOROS.*
- Pídeles que busquen en el texto cierta información que ya les ha leído:
¿Dónde dice lactancia?
- Aporte más información para que los niños puedan coordinar por medio de su interpretación:
En el título “carnívoros” podrán encontrar de qué se alimenta el lobo...
- Infórmeles algo que desconocen:
CÁNIDO: animal mamífero carnívoro, de cabeza generalmente pequeña, mandíbulas alargadas, orejas grandes, cuerpo esbelto con el vientre hundi-do, patas con uñas robustas y obtusas; como el perro, el zorro y el lobo.

Escribir en torno a lo leído

Después de cada situación de lectura, puede proponer la **escritura de notas**. Se trata de registrar información que puede ser recuperada en un momento posterior para comunicarla a otros mediante una exposición de lo aprendido u otras producciones escritas, como folletos informativos.

Escribir a través del maestro

Algunas de las escrituras pueden realizarse por **dictado al maestro**. De este modo habrá un intercambio colectivo para seleccionar qué poner y cómo decirlo. Los niños pueden dictarle las notas o producirlas en pequeños grupos, en parejas o en forma individual. En el momento de la escritura, sugiera volver al texto para localizar la información que se desea registrar; los niños deberán leer para localizar dónde dice aquello que quieren escribir. Muestre, además, a partir de su escritura, que las notas pueden realizarse en diversos formatos: dibujos, listas de palabras o ideas, cuadros, diagramas, resúmenes...

Escribir por sí mismos

Una propuesta interesante para los niños será leer información para comparar al lobo con otros cánidos conocidos: el coyote y el perro. Para ello, en un primer momento lea la información consignada en el cuadro:

¿Cómo distinguir entre un lobo, un coyote y un perro?

A partir de la lectura, podrán concluir en que el coyote es un animal más pequeño y menos robusto que el lobo, que se diferencia también por la forma de sus orejas y su hocico pero que, en general, puede tener el mismo color por lo que resulta posible confundirlos; que el perro puede variar en peso y tamaño, etcétera.

- Propóngales, luego, completar un cuadro. Elaboren una lista con estos y otros cánidos y agreguen algunas características de los mismos. Los niños conservan la producción en el cuaderno.

¿Cómo distinguir entre un lobo, un coyote y un perro?

Especie	LOBO	COYOTE	PERRO
PESO	40 kg	10-17 kg	Variable
ALTURA AL HOMBRO	65 - 85 cm	40 - 53 cm	Variable
COLOR	Blanco, negro, todas las tonalidades de gris y café, pardos, nunca moteado	Todas las tonalidades de gris y café. El blanco y el negro son muy raros, nunca moteado	Variable. Puede estar moteado
COLA (cómo la porta)	Cuelga hacia abajo o recta, nunca se enrolla	Cuelga o está recta, nunca se enrolla	Variable, puede enrollarse
APARIENCIA GENERAL	Robusta, patas largas	Delicada, tamaño mediano, proporciones como las de un perro con cara de zorro	Variable
OREJAS	Redondeadas, relativamente cortas	Puntagudas, relativamente largas	Variable, pueden colgar
HOCICO	Largo y cuadrado	Largo y puntiagudo	Variable



- Del mismo modo, pueden producir un cuadro comparando a estos mamíferos con otros pertenecientes a distintas familias, por ejemplo, los felinos. Los niños elaboran una lista de felinos conocidos y escriben algunas características de los mismos que los diferencian de los cánidos.

Mientras los alumnos están completando los diferentes cuadros, usted puede intervenir de distinta manera para que progresen en su escritura; sobre todo para aquellos que, a fin del primer año, requieren algunas ayudas más acotadas.

- Déles a los alumnos las letras móviles que necesitan para escribir una palabra y explícite una exigencia, por ejemplo:
Éstas son todas las de “zorro”, armá la palabra usando todas las letras; tratá de que no te sobre ninguna... Ahora, leé cómo te quedó...
- Pídeles que formen una determinada palabra eligiendo las letras que van a usar dentro de un universo más amplio que en el caso anterior; si su producción no se ajusta a la escritura convencional dígalos:
Te faltan –o te sobran– letras... Leé siguiendo con tu dedo lo que pusiste... ¿Hay alguna para agregar?, ¿y para sacar?
- Plánteles dibujar un perro y escribir rótulos explicativos por sí mismos. Pueden usar las referencias que aparecen en la nota del fascículo para ajustar, controlar y corregir su propia producción.
- Propóngales completar la imagen de un lobo con epígrafes indicadores.
- Invítelos a colocar rótulos en la imagen de un lobo para elaborar una infografía que podría exponerse para otros niños de la escuela. Para hacerlo, es necesario leer qué dice en cada uno de los carteles. Si resulta necesario, aporte información: lea qué dice en cada uno de ellos pero sin señalarlos. Los niños saben qué dice pero deben analizar *cuál es cuál* para poder resolver la situación propuesta. Si bien en este caso los niños leen con su ayuda, la situación les plantea la necesidad de coordinar lo que saben sobre la escritura para leer y producir la infografía.
- Propóngales escribir epígrafes para diversas imágenes (lobato, lobezno y lobo) que también podrían exponerse en la escuela. Se propone escribir en estos epígrafes algunas características del animal en diferentes etapas del desarrollo. Para ello, resulta necesario recuperar información antes leída. Habilite un espacio de intercambio para que los niños evoquen qué saben sobre el tema y propóngales volver al texto para releer la información.
- Plánteles seguir estudiando animales que permitan la profundización en alguna de las categorías encontradas en el fascículo y que trasciendan este tema porque son taxonómicas: alimentación, nacimiento, por ejemplo.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

El lenguaje que se escribe

Las secuencias y proyectos didácticos se organizan principalmente a partir de la lectura de cuentos y otros textos. Usted es un lector privilegiado: lee para los niños y les transmite no sólo la historia sino también el suspenso, la aceleración de la acción y la belleza de las expresiones y palabras. Cuando abra al intercambio entre los niños acerca de lo leído, seguramente promoverá el comentario acerca de las peripecias que viven los protagonistas, de las mentiras del lobo, del lugar donde ocurren ciertos hechos. Pero al mismo tiempo puede, desde Primer Grado, incorporar también temas relacionados no ya con la historia, sino con el relato; es decir, con los recursos a los que el autor apeló para producir en los lectores determinados efectos. Habiéndolos previsto, estos comentarios –espacios de reflexión sobre la escritura literaria– pueden ocupar algunos momentos específicos de la clase.

¿Qué aspectos podrían relevarse en primer grado?

- Observar **cómo el narrador presenta a la protagonista** a lo largo del relato (“Érase...una dulce niña, a la que todos querían, aunque solamente la hubiesen visto una vez...”). La búsqueda de estos recursos les ayuda a imaginarse y a describir a Caperucita apropiadamente, pero también a advertir, por ejemplo, la anteposición del adjetivo al sustantivo que es común en los textos literarios; cuando los niños reparan en estos aspectos, pueden retomarlos en sus propias escrituras.
- Releer para descubrir de qué modo el narrador se refiere a la protagonista y **tomar nota** de ello. Si acompaña la relectura, los niños pueden observar que el narrador se refiere a Caperucita Roja por su nombre o como *la niña* o *la pequeña*. Cuando ellos mismos narren la historia o parte de ella, en el momento de la revisión, tendrán disponibles otras formas de llamar a la protagonista para evitar reiterar su nombre en cada ocasión.
- Advertir en el texto los **indicadores del paso del tiempo** u ordenadores temporales. Como usted sabe, los niños reiteran habitualmente la conjunción “y” para avanzar en la presentación de los momentos de un acontecimiento. Poco a poco, el acercamiento a relatos completos que les propone la escuela, les permite enfrentarse con otros conectores. Se puede preguntarles, en el caso de *El nabo gigante*, por ejemplo, “¿Qué pasó entonces?” cada vez que los personajes no logran extraer el nabo dando lugar a

que los chicos adviertan que, cada vez que se agrega un ayudante, el texto dice *entonces*. El descubrimiento les permite orientarse en la lectura por sí mismos y relacionar la llegada de un nuevo personaje con el paso del tiempo... *hasta que por fin...* ¡ARRANCARON EL NABO! *Más tarde* –avanza el relato– *hicieron con él una rica sopa*.

El sistema de escritura

El aula se consolidará verdaderamente como ambiente alfabetizador si, desde los primeros días, llama la atención de los niños sobre las escrituras que en él aparecen y propone diversas situaciones de reflexión.

Los nombres ya son un buen punto de partida. Veamos una escena que puede suscitar intencionalmente seleccionando varios nombres de niños del grado que comiencen con la misma letra. –*¿De quién son los nombres que tengo aquí?* Al enfrentarse con los carteles de MARIANA, MARCOS, MACARENA y MELISA todos los niños necesitan reflexionar sobre la escritura de su propio nombre para ver si alguno de los carteles es suyo. Usted promueve la explicitación. Alguno de los niños afirmará: “*Mío no es porque el mío empieza con ésta (S)*”. Para que todos participen de la reflexión, necesitará retomar las palabras de alguno de los niños y compartirlas con el resto para enfrentarlos con un criterio que tal vez algunos no hayan descubierto todavía relacionado con “con qué letra empieza”.

Luego, cada uno de los niños cuyos carteles han sido expuestos necesitará superar el criterio de la letra inicial y observar otras letras para decidir cuál es su nombre. También quedará en sus manos la responsabilidad de reiterar los comentarios para que los demás puedan tomarlos en cuenta: “*Este es el mío porque termina con A, porque está la O, porque es el más largo, porque tiene ésta (L)*”.

Igualmente, cuando compartan la lectura de “Caperucita Roja”, usted podrá focalizar alguna de las relecturas en el conocido diálogo “qué ojos tan grandes tienes...” Para los niños es un verdadero problema localizar dónde dice OREJAS, OJOS, MANOS o BOCA; es necesario explicitar en qué se fijaron para decidir.

A partir de los períodos iniciales de la alfabetización, las situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura se van complejizando. Cuando los niños empiezan a producir escrituras, es posible establecer comparaciones entre resoluciones distintas de la escritura de una misma palabra; por ejemplo, para CABALLO:

CAVYO/ CBYO/ CABO/ CAVALLO/

Será necesario, entonces, promover la discusión, revisar y completar con la participación de los niños y recurrir finalmente a la escritura segura de los textos para revisar la producción final a la que llegó el grupo. En instancias como ésta, usted enseña, principalmente, a revisar las escrituras, a dudar acerca de



ciertas decisiones (la decisión *entre V y B*, *entre LL y Y*, por ejemplo) y a consultar y recurrir a fuentes seguras para resolver dudas.

Cuando la mayoría de los niños logran completar sus escrituras, algunas instancias de reflexión deben dedicarse a que:

- los niños revisen y corrijan por sí mismos la escritura de ciertas palabras de aparición reiterada en el texto leído;
- discutan y atiendan a aquellos aspectos ortográficos de alta frecuencia de aparición que inciden notablemente en la legibilidad de las producciones.

Es probable que se encuentre con una escritura similar a la siguiente:

LA MAMA LEDIGO ACAPERUCITA CE YEVE PAN ICESO ALAGUELITA.

En primer lugar, usted puede apelar a la revisión de los niños:

¿Cómo se escribe CAPERUCITA y cómo ABUELITA?, ¿dónde se puede mirar?, ¿qué hay que arreglar?

De este modo, los lleva a empezar a tomar en cuenta la separación entre palabras (se trata, en ejemplos como este, de sustantivos cuyo sentido los niños conocen bien; se los puede reconocer como palabras independientes) y sobre revisión de aspectos ortográficos...

*Algunos chicos confunden AGÜELITA con ABUELITA porque suenan parecidos, va con **b**. Se las escribo y cada uno la copia. Después, se fijan si la escribieron igual que en el cartel. Si no, la corrigen. Recuerden que la tienen ahí bien escrita para cualquier otra vez que duden cómo se escribe.*

Respecto a aspectos ortográficos más generales (el caso de **que-qui**, por ejemplo) usted puede proponer pequeñas listas con palabras de uso frecuente para que los niños empiecen a tomar en cuenta la ortografía convencional en “queso”, “quiero”, “pequeño” y otras.



El modo de concebir la evaluación adquiere un significado particular en el marco de la propuesta para las Escuelas del Bicentenario: no se miden logros o niveles predeterminados para todos los alumnos independientemente de las condiciones de enseñanza, sino que se busca valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder a partir de las situaciones didácticas propuestas. Entonces, es preciso tomar en cuenta, por un lado, los puntos de partida de los niños y, por el otro, analizar las condiciones de enseñanza que se plantean, los propósitos didácticos y las intervenciones docentes, para poder decidir cuáles son los indicadores que revelan el progreso de los alumnos. Sólo así es posible proyectar una evaluación que sea coherente con la concepción de enseñanza.

Para la evaluación, se han elaborado –junto con capacitadores y maestros– algunos posibles indicadores de progreso de los alumnos en relación con distintas propuestas y ejemplos de evaluaciones. Usted tiene a su disposición para pensar y planificar la evaluación de sus alumnos los siguientes insumos:

- Actividades para conocer las posibilidades de los alumnos cuando comienza el año.
- Indicadores de avance para evaluarlos durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza.
- Ejemplos de pruebas escritas relacionadas con los proyectos y las secuencias. Sugerencias para la aplicación de estas pruebas y criterios de corrección de los ítem.

¿Cómo se releva información sobre las señales de progreso?

Es preciso ajustar los instrumentos de evaluación para que sean sensibles a las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral en las cuales tienen lugar los aprendizajes. Estos son los modos de relevar información que se proponen:

- Las **observaciones y registros**, la toma de notas sobre cómo los alumnos responden en las distintas situaciones propuestas.
 - » Observe de qué modo colaboran con los demás cuando leen o escriben; este puede ser un indicador de las estrategias tendrían disponibles para sí mismos.



- ▶ Examine lo que sucede en una clase o en una sucesión de clases en relación con una situación de lectura y de escritura que se va sosteniendo.
- ▶ Advierta cambios en las respuestas de los alumnos a determinadas intervenciones de enseñanza que se reiteran, en relación con los portadores de escritura que están disponibles en la clase, a los libros de la biblioteca del aula...
- **Colección de los trabajos realizados.** Para poder completar el juicio valorativo sobre los avances de los niños como escritores, es necesario conservar muestras de escritura desde el comienzo del año. Esta colección necesita ser analizada en relación con las situaciones en las que fueron formuladas y en estrecho vínculo con las anteriores y el punto de partida del alumno.
- **Pausas evaluativas.** Son instancias planteadas para ayudar a los alumnos a recapitular el conocimiento alcanzado y a encontrar maneras de socializar y validar los aprendizajes. Durante el desarrollo de los proyectos, secuencias y actividades habituales se generaron discusiones en grupos de pares, discusiones colectivas, intervenciones y entrevistas personales entre el docente y sus alumnos, actividades para resolver por escrito en pareja o de manera individual que necesitan ser puestas en relación con lo que puede realizar cada niño en soledad y qué tipo de ayuda requiere del maestro para resolver las actividades planteadas. Estas pausas evaluativas actúan como una manera de explorar posibilidades individuales en situaciones complejas y deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos.

Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

En este capítulo se describen las situaciones de lectura y/o escritura que se proponen como punto de partida en cada año: consignas para el alumno, comentarios sobre el contexto de la situación y algunos indicadores para observar lo que pudieron hacer sus alumnos. Esta información es fundamental para poder valorar el punto de partida de cada niño en particular, para comparar y analizar los logros y avances en su proceso de aprendizaje a lo largo del año y a la hora de su promoción. Por esta razón, conservar estas producciones hasta la finalización del ciclo lectivo junto con otras producciones individuales que irá relevando en distintas épocas del año permitirá observar los avances en el proceso de cada alumno.

Punto de partida

- *Escribí tu nombre.*
- *Escriban (como puedan / como les parece que se escriben) los nombres de los animales que les voy diciendo:*

Mariposa, Jirafa, Gato, Pato, Pez



Las listas reúnen palabras que forman parte de un universo (animales, comidas, juegos). En este caso, tanto el universo como cada uno de los vocablos que lo conforman tienen que ser conocidos para los alumnos pero, al mismo tiempo, hay que asegurarse de que se trata de palabras cuya escritura los niños no hayan memorizado. El propósito de esta situación es enfrentarlos al problema de pensar y decidir cómo es la representación escrita: qué marcas escribir, cuáles, cuántas y en qué orden.

La lista debe contemplar palabras que varían en cantidad de letras, incluyendo monosílabas, bisílabas, etcétera.

Se inicia el dictado por las “más largas” hasta llegar, por último, a las monosílabas porque la escritura de palabras con una sola sílaba suele contradecir las concepciones de los niños respecto de la hipótesis de cantidad: cuál es la cantidad mínima de letras que exige una escritura para “decir”. En general, los niños piensan que tres signos gráficos son lo mínimo necesario para que una escritura pueda considerarse como tal. Si un niño piensa que, por ejemplo, para escribir PAN se necesita sólo una y esto le resulta inadmisibles en los inicios de la alfabetización, podría rehusarse a escribir o decidir completar la escritura agregando letras (cualesquiera, ya que el propósito es llegar a la cantidad mínima aceptable de grafías) y, entonces, usted dejaría de conocer el modo en que está pensando cómo funciona la escritura.

También las palabras en las que se repiten vocales podrían ocasionar dificultades para los niños a causa de la hipótesis de variedad (no es posible escribir dos letras iguales contiguas en la misma secuencia gráfica) y, por lo tanto, pueden negarse a escribir o poner cualquier signo gráfico aunque ya estén estableciendo correspondencias entre fonemas y grafemas.

En la situación inicial, se espera que los niños no resuelvan la escritura de manera convencional. Espere producciones donde:

- escriban muchas marcas sin tener control de la cantidad,
- utilicen letras que no reflejan correspondencia con lo sonoro,
- escriban marcas que no son letras (números y/o pseudoletras),
- escriban una sola letra para una sílaba que puede o no ser pertinente,
- utilicen un universo acotado de letras conocidas para escribir todo,
- usen las del propio nombre u otras palabras que formen parte de su repertorio para escribir todo,
- varíen el lugar que ocupan las letras del repertorio conocido para resolver escrituras distintas.

Recuerde que está solicitando que escriba “como puedan pero de la mejor manera que puedan” a niños concientes de que no saben escribir convencionalmente. Es más, esperan que sea usted quien les enseñe a hacerlo. Por lo tanto, el pedido es, en sí mismo, insólito para muchos niños en el momento inicial del año. Necesita alentarlos para que se animen a mostrarle cómo están pensando que el sistema de escritura se organiza y funciona para re-



presentar el lenguaje. Y las resoluciones que encuentren forman parte de los indicadores que señalarán el punto de partida de cada uno de los niños. A partir de aquí, los progresos serán fruto de las interacciones que sea posible establecer en las situaciones de enseñanza.

¿Qué permite observar este estado inicial de los niños?

Sus conocimientos sobre las convencionalidades del sistema de escritura y los que aún debe construir; el progreso con referencia a la búsqueda de relación entre partes gráficas y emisiones sonoras en la escritura; la consideración de ciertos aspectos figurales convencionales.

Pausas evaluativas

Los niños tienen que saber que, en la escolaridad formal, se verán afectados muchas veces a situaciones de examen en que necesitarán dar cuenta de lo que han aprendido en condiciones distintas a las que se desarrollan habitualmente las clases. En los primeros años, esta situación es, también, una situación de enseñanza. Por esa razón, le proponemos que estas primeras **pausas evaluativas** tengan algunos aspectos en consideración:

- Evalúe aquello que haya sido suficientemente enseñado. Sólo plantee la situación cuando la mayor parte de sus alumnos haya transitado productivamente las propuestas de enseñanza que ha desarrollado en el aula.
- Proponga textos conocidos por los niños porque se han leído reiteradamente en clase y porque han tenido oportunidad de enfrentarlos de manera directa y mediada.
- Advértales las peculiaridades de la situación. Dígales que necesita saber “qué pueden hacer solitos” y que, en esta ocasión, no podrán consultar con el compañero. También garantíeles que usted está allí para ayudarlos en todo lo que necesiten.
- Permítase un espacio para la devolución de estos desempeños en términos distintos a “aprobado” o “desaprobado”.
- Converse con los niños sobre las razones por las cuáles muchos entendieron mal qué debían hacer (a veces, consignas muy claras para los adultos suelen ser equívocas o ambiguas para los niños).
- Reconozca públicamente los logros de los chicos que están en situaciones más difíciles y que, sin embargo, usted puede advertir como marcas de progreso.
- Transforme este instrumento en un insumo para el ajuste de su planificación –si a muchos les fue mal en el mismo ítem, hay algo que revisar en la enseñanza– y para tener muy presente a los niños cuyo desempeño es menor a la media del grado en la mayor parte de los ítem –porque son los que van a necesitar más de sus intervenciones para transitar con éxito este año escolar–.

En general, los maestros no necesitan de evaluaciones escritas para conocer y ponderar el desempeño escolar de sus alumnos. Este es el mejor argumen-



to para cambiarles el sentido que se les da habitualmente, no ligarlas a las calificaciones de manera directa y transformarlas en una situación de enseñanza productiva para los alumnos. El siguiente es un ejemplo de evaluación posible para ser administrado luego del desarrollo de una de las secuencias planteadas en este documento.

Lectura: Identificar escenas del cuento: “El nabo gigante” o cualquier otro que haya sido objeto de trabajo intenso en el aula.

- *Localizó el momento en que el viejo desea arrancar el nabo y no puede hacerlo (o el momento en que logran arrancar el nabo).*
 - *Anotó el número de página en que lo encontraste.*
-

Escritura: Proponer una instancia de escritura por sí mismo donde cada niño podrá **“escribir lo mejor que pueda”** a partir de la consigna:

- *¿Cómo lograron arrancar el nabo?*

¿Qué permite observar esta evaluación?

La capacidad del niño para encontrar una información puntual en el texto y recuperarla. Sus conocimientos sobre las convencionalidades del sistema de escritura y los que aún debe construir; el progreso con referencia a la búsqueda de relación entre partes gráficas y emisiones sonoras en la escritura; la consideración de ciertos aspectos figurales convencionales; sus descubrimientos sobre aspectos correspondientes a las características del texto a escribir (contenido y forma); la posibilidades de recurrir a una fuente de información disponible en el aula para resolver problemas de escritura.

Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza propuestas para todo el ciclo lectivo

Cuando se organiza junto con los alumnos el aula como un ambiente alfabetizador...

Es posible valorar si los alumnos:

- Reconocen el nombre propio y otras formas fijas de escritura entre un repertorio de otros nombres y pueden justificar su elección en lo que está escrito, es decir:
 - ▶ Pueden hablar de las “pistas” que utilizan para identificar su nombre (extensión de la palabra, cierta grafía en posición inicial final o interna a la palabra, el valor sonoro de algunas letras conocidas),
 - ▶ Comparan entre el cartel y la transcripción, analizando las letras incluidas y las ausentes, el orden en que están, la adecuación de la forma de la grafía.



- Utilizan cada vez más fuentes de información estables para leer y escribir por sí mismos: del nombre propio a los nombres de los compañeros, los días de la semana, los meses del año, etcétera.
- Recurren a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer y escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen o escriben.
- Emplean los carteles para argumentar sobre una elección o para proponer alternativas a un compañero con el que están leyendo o escribiendo.
- Encuentran cada vez más correspondencias entre los segmentos gráficos y su lectura.
- Solicitan escrituras para poder escribir a partir de ellas.

Cuando se desarrollan las actividades de la biblioteca del aula, los alumnos leen por sí mismos y comparten la lectura...

Es posible advertir progresos en sus comportamientos como lectores cuando:

- Seleccionan de manera cada vez más autónoma qué leer, en relación con el propósito planteado (buscar información, realizar alguna acción, leer por placer) y apoyándose en las imágenes, la organización del texto, títulos, subtítulo y epígrafes.
- Utilizan lo aprendido en otros textos del mismo género anticipando cuestiones de qué van a leer o están leyendo.
- Piden al docente que les lea una parte de un texto de manera cada vez más específica.
- Buscan qué leer a partir de conocimientos sobre el autor, el género o el tema.
- Comparten con otros lo que leyeron, recomiendan obras teniendo en cuenta los gustos del destinatario, aceptan o rechazan recomendaciones.
- Establecen cada vez más relaciones entre los textos leídos.

Cuando los alumnos producen fichas personales y escriben en su agenda...

Es posible advertir señales de progreso en la lectura y la escritura si:

- Reconocen y reproducen el propio nombre.
- Usan el índice como portador con las mismas funciones sociales que tiene fuera de la escuela.
- Vuelven al índice y buscan información a partir de las letras del abecedario y su orden.
- Reconocen a la copia como un recurso para guardar memoria.
- Identifican algunos usos sociales de los números.

Cuando los alumnos producen un cancionero...

Es posible advertir progresos en el proceso hacia la escritura convencional si:

- Comienzan a tomar en cuenta datos contextuales, es decir, apelan a lo que saben (sobre el género, sobre el tema, sobre el autor) y a lo que recuerdan de las lecturas del maestro para determinar qué leer, desde dónde hasta dónde leer y para realizar anticipaciones sobre el contenido.



- Buscan información en un texto conocido a partir de los conocimientos que tienen sobre el texto: si está al comienzo o al final, en el estribillo.
- Se apoyan cada vez más en la información provista por el texto para verificar o rectificar sus anticipaciones, por ejemplo, al elegir una canción que quieren volver a leer se fijan en índices cuantitativos (extensión, cantidad de segmentos de un título) y cualitativos (con cuál empieza, con cuál termina o cuáles reconocen al interior de la escritura).
- Revisan en el texto del compañero, mientras escriben en parejas una canción conocida, lo releen para ver si falta algo. Detectan cada vez más aspectos para revisar sobre el sistema de escritura:
 - » Comienzan a seleccionar grafías convencionales al escribir en caso de que antes no las emplearan.
 - » Van ampliando el repertorio de letras conocidas y las utilizan cada vez con mayor pertinencia.
 - » Detectan que falta una letra y creen que puede ser cualquiera; se preocupan por cuál puede ser; identifican cuál es y la ponen en un lugar que no corresponde (por ejemplo, al final de la palabra); la ponen en el lugar que corresponde.
 - » Controlan progresivamente sus propias escrituras y coordinan de manera cada vez más ajustada aspectos relacionados con el conocimiento de las letras y otros sobre la extensión de lo que está escrito.

Cuando reescriben por dictado al docente cuentos clásicos que leyeron...

Es posible identificar progresos en los alumnos si:

- Diferencian lo que *se dice* de lo que tiene que aparecer escrito.
- Anticipan el registro de los cuentos o cambian el registro a partir del señalamiento del docente: léxico y frases adecuadas al género, giros propios de los cuentos leídos.
- Solicitan al maestro relecturas, para avanzar en la escritura.
- Dan indicaciones sobre la espacialización cuando el docente se las solicita.
- Justifican las propuestas y los cambios planteados en el texto en conocimientos adquiridos a partir de su contacto con los cuentos y de la situación de escritura.
- Proponen distintas maneras de revisar aspectos de la escritura detectados entre todos.
- Controlan que el texto a editar sea el mismo que se escribió de manera colectiva.
- Incluyen o proponen incluir ilustraciones pertinentes en las distintas partes del cuento.
- Aportan ideas para hacer la tapa y la contratapa del libro a partir de conocimientos de otros textos.



Cuando los alumnos escriben por sí mismos pero en colaboración con otros...

Es posible observar de qué modo comienzan a usar “ayudas” y estrategias que fueron utilizadas por el docente si:

- Proponen al compañero alternativas para que elija.
- Ofrecen palabras en las que puede apoyarse para escribir nuevas.
- Recuerdan al compañero de escritura en qué portador de los que están en el aula se puede fijar para encontrar la información que busca.
- Ayudan a recordar escrituras ya encontradas en otros textos.
- Comienzan a advertir la necesidad de planificar un texto más o menos extenso.
- Retoman características del género en la planificación y la puesta en texto.
- Toman en cuenta cada vez más lo que se ha escrito para seguir escribiendo. Hacen notar que todavía hay que revisar lo que se escribió.
- Se preocupan por el punto de vista del lector cuando revisan el texto.

Evaluaciones escritas

Las evaluaciones que se presentan fueron concebidas dentro de las actividades de capacitación realizadas en el marco del **Proyecto Escuelas del Bicentenario**. Principalmente, se busca que sean un instrumento de aprendizaje y de trabajo.

Estas evaluaciones tienen varios objetivos; por un lado, buscan representar una instancia en donde usted pueda trabajar con un instrumento concebido dentro del enfoque del área. Por otro lado, invitan a los niños a poner en juego lo que han aprendido en el año, para que, tanto ellos como usted, puedan observar los avances que se hayan producido.



LENGUA
1° AÑO EGB / PRIMARIA

Para completar por el maestro o capacitador

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Provincia	Escuela	Sección	Alumno

1. Escribí tu nombre en esta etiqueta.

2. Escribí el nombre de un amigo en esta etiqueta. Podés fijarte en tu libreta índice.

3. Elegí algunos de estos libros y completá la ficha.

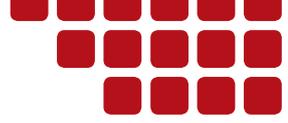


TÍTULO	AUTOR

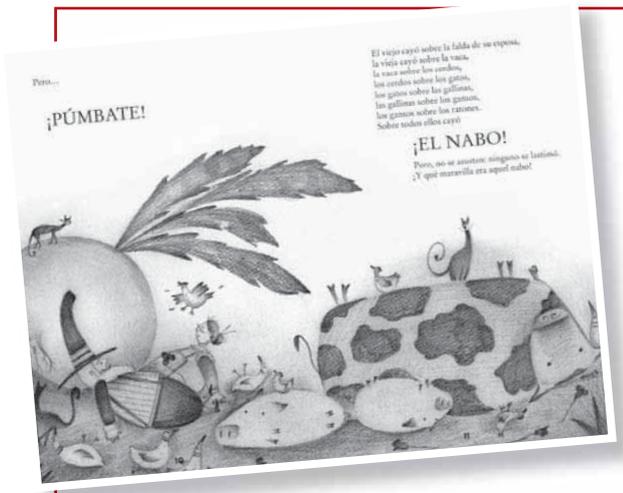
4. Marcá con una cruz el título del cuento donde el lobo dice:

- ¡Si no me abres, soplaré y soplaré y tu casa derribaré!

- CAPERUCITA ROJA
 LOS TRES CERDITOS
 EL LOBO Y LOS SIETE CABRITOS

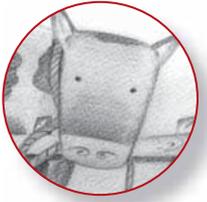
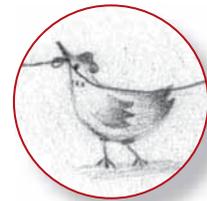


5. Escribí la parte del cuento EL NABO GIGANTE que corresponde a esta escena.
Podés mirar en tu libro.



Handwriting practice area with multiple sets of dashed lines for writing.

6. En el cuento EL NABO GIGANTE, muchos personajes tiran y tiran para sacar el nabo. Escribí sus nombres:



¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS EVALUACIONES?

ITEMS DE LA EVALUACIÓN

- 1 y 2. Escribir su nombre y el de uno de sus compañeros.
3. Completar en una ficha catalográfica algunos datos de tapa de un libro conocido: autor y título.
4. Leer o escuchar leer parlamentos conocidos de los cuentos leídos y reconocer a qué cuento pertenece.
5. Situación de escritura extensa: renarración de un episodio de un cuento muy conocido que han leído en el marco de un proyecto de lectura y escritura.
6. Escritura de una lista de palabras en el contexto del cuento (los animales) a partir de la imagen (ilustración del cuento).

Sugerencias para el momento de aplicación de las evaluaciones

PRUEBA DE PRIMERO

ÍTEM 1 y 2: Usted podrá permitir que los niños recurran para la resolución de este ítem a formas fijas de escritura que circulan en el aula (tarjetas con el nombre, libreta índice, paneles, etc.). Incluso, podrá remitirlos a esos soportes, si lo considera necesario.

ÍTEM 3: Para la resolución de este ítem, se puede plantear una serie de consignas progresivas; a muchos de los niños les bastará con la primera para comenzar a resolverlo. Cuando no sea suficiente, tenga en cuenta los siguientes modos de ayudar sin dar las respuestas:

- A- “Estos son libros que ustedes conocen porque ya los hemos leído.” “Hay que colocar el título y el autor”.
- B- Puede leer el texto completo de cada tapa sin enfatizar los ítem que deben ser respondidos ni alterar el orden de aparición del texto.
- C- Usted podrá preguntarle al niño “dónde dice” el nombre del libro y “dónde” el nombre del autor.
- D- Puede preguntarle “desde dónde hasta dónde” dice título/autor y luego pedirle que lo copie.

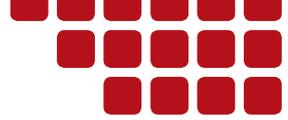
ÍTEM 4:

- A- Lea solamente la consigna.
- B- Incluya el enunciado del lobo cuando lee la consigna.
- C- Sin señalar dónde dice cada título, lea los tres nombres.

ÍTEM 5 y 6: Para la resolución de estos dos ítem todas las formas fijas de escritura que están en el aula deben estar disponibles y al alcance de los niños: cuentos, paneles, etc.

ÍTEM 6: En este ítem, no se pretende que los niños reconozcan las imágenes sino que escriban determinadas palabras. El maestro puede decir que se trata de los personajes del cuento: GATOS, GANSOS, VACA, etcétera.

Si usted no enseñó las letras que deben ser utilizadas por los niños para escribir estas palabras, no se preocupe, es importante ver cómo resuelven este problema con los soportes de escritura que tienen disponibles en el aula.



CRITERIOS DE CORRECCIÓN

PRUEBA FINAL DE PRIMERO

Código	
C	Correcto
PC	Parcialmente correcto
I	Incorrecto
NC	No contesta

ÍTEM 1

Consigna: Escribí tu nombre en esta etiqueta.

Código	Criterio
C	Escribe su nombre de manera convencional por sí mismo. Escribe su nombre de manera convencional recurriendo a un soporte.
PC	Escribe su nombre de manera no convencional (omite, reemplaza letras o no guarda la normativa ortográfica).
I	Escribe una palabra que no es su nombre.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 2

Consigna: Escribí el nombre de un compañero en esta etiqueta.

Código	Criterio
C	Escribe su nombre de manera convencional por sí mismo. Escribe su nombre de manera convencional recurriendo a un soporte.
PC	Escribe su nombre de manera no convencional (omite, reemplaza letras o no guarda la normativa ortográfica).
I	Escribe una palabra que no es su nombre.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 3

Consigna: Elegí alguno de estos libros y completá en una ficha catalográfica algunos datos de tapa de un libro conocido: autor y título*.

Código	Criterio
C	Determina adecuadamente el título y autor. Lo escribe de manera convencional, o con algunas omisiones, o sin separación gráfica.
PC	Determina adecuadamente o el título o el autor. Lo escribe de manera convencional, o con algunas omisiones, o sin separación gráfica.
I	No localiza adecuadamente la información solicitada.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

* Walsh, M. E., *Canciones para mirar* (2000), Alfaguara. Corral, M. T y Rojas, O., María, Mariana, Mariela (2005), Colihue.



ÍTEM 4

Consigna: Marcá con una cruz el cuento donde el lobo dice:

Código	Criterio
C	Marca adecuadamente.
PC	*
I	Marca inadecuadamente.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

* En este caso no corresponde un criterio de corrección parcialmente correcto.

ÍTEM 5

Consigna: Escribí la parte del cuento de EL NABO GIGANTE que corresponde a esta escena.

Código	Criterio
C	Identifica la escena, recuerda el texto leído e intenta escribir por sí mismo.
PC	Localiza en el cuento adecuadamente y copia.
I	Contesta inadecuadamente con otra escena.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

En ambos casos (C y PC), se deben considerar escrituras con omisiones, sin separación ortográfica, con sustitución de letras. Si usted advierte en el momento de la aplicación que un niño coloca muchas letras que no puede interpretar, pídale que le lea lo que escribió y anótelos en su registro.

ÍTEM 6

Consigna: En el cuento EL NABO GIGANTE, muchos personajes tiran y tiran para sacar el nabo. Escribí sus nombres.

Código	Criterio
C	Escribe convencionalmente con o sin atención ortográfica.
PC	Escribe varias letras que corresponden a las palabras.
I	Escribe letras que no corresponden a las palabras.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

SEGUNDO GRADO

En este capítulo, usted encontrará desarrollados los siguientes temas:

Sugerencia de planificación anual para 2.º Grado

Continuar la alfabetización

El tipo de letra

La separación de las palabras

Proyectos y secuencias didácticas bimestrales

Un rincón de recitadores

Seguir la obra de un autor

Cuentos clásicos. *La bella durmiente, La hija del molinero*

Lectura de novela. *Las aventuras de Pinocho*

Fascículo de información. *Títeres*

Reflexión sobre el lenguaje

El lenguaje que se escribe

El sistema de escritura

Evaluación

Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza desarrolladas durante el ciclo lectivo

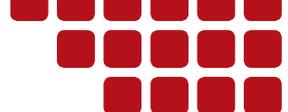
Evaluaciones escritas

SUGERENCIA DE PLANIFICACIÓN ANUAL PARA 2DO. GRADO

Este cuadro plantea una organización posible para todo el ciclo lectivo en 2.º grado. Se mencionan proyectos, secuencias y actividades habituales de lectura y escritura que se desarrollan de manera exhaustiva en distintos apartados de este documento. De ese modo, podrá seleccionar aquellos que desee realizar y encontrar las orientaciones para su implementación.

2.º	PROYECTOS Y SECUENCIAS		ACTIVIDADES HABITUALES DE LECTURA Y ESCRITURA	
	LECTURA	ESCRITURA		
PRIMER PERÍODO <i>Desde marzo</i>	Rincón de recitadores	<p>Escuchar leer y leer poemas. Releer y memorizar poemas. Leer textos acerca de los poetas. Seleccionar poemas. Grabar poemas. Leer prólogos y presentaciones.</p>	<p>Listar nombres de las poesías y sus autores. Comentar por escrito el impacto del lector. En el caso de realizar proyecto: Se utilizarán las anteriores como “escrituras intermedias”. Para el producto final: Listar poemas seleccionados para la antología o para la confección del CD. Transcribir, a mano o en PC, los poemas o parte de ellos. Escribir la presentación o prólogo. Definir la información de la tapa y contratapa del libro.</p>	<p>Biblioteca del aula: armado y espacio sistemático de intercambio entre lectores.</p> <p>Construcción de un ambiente alfabetizador. Formas estables de escritura: escrituras habituales relacionadas con la vida en el aula y en la escuela y los proyectos que se desarrollan.</p> <p>Del aula hacia fuera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar fichas de préstamo de materiales. • Escribir notas, pedidos a la familia, a la dirección, a la biblioteca institucional, a otros alumnos de la escuela. • Elaborar cartas “administrativas” y a familiares. • Escribir invitaciones. • Producir anuncios. • Intercambio epistolar con otros niños o familiares. <p>Dentro del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir para completar fichas de préstamo de materiales de la biblioteca del aula. • Escribir ficha de recorrido lector. • Escribir el reglamento de la biblioteca del aula. • Escribir listas (de materiales, de asistencia, de títulos, de personajes, de autores, de textos consultados, de personas a entrevistar, etc.) para guardar memoria. • Completar calendarios de cumpleaños, fiestas, celebraciones y otros recordatorios. • Organizar el trabajo diario, distribuir tareas y responsables y anotarlos en un lugar accesible a los niños. • Registrar itinerarios y vivencias en paseos o salidas. • Confeccionar agendas de lectura. • Agendar tareas en el cuaderno. • Anotar horas y tareas colectivas en la agenda semanal.
	Seguir la obra de un autor	<p>Leer cuentos y poemas para conocer su obra. Leer textos acerca de su vida y su obra. Leer recomendaciones.</p>	<p>Escrituras intermedias: Títulos para evocar. Toma de notas de su biografía. Comparación con los otros autores leídos. Escrituras para elaborar el producto: Dictar al docente los datos que tiene que tener una recomendación. Escribir recomendaciones.</p>	
Cuentos clásicos. <i>La Bella Durmiente</i>	<p>Escuchar leer al maestro. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer sí mismos.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Copiar datos del cuento e n la lista “cuentos leídos”. Listar inicios y finales de otros cuentos tradicionales. Caracterizar los personajes. Hallar diferencias entre las versiones. La leyenda de <i>La Bella Durmiente del Bosque</i>.</p>		

SEGUNDO PERÍODO <i>Desde agosto</i>	Cuentos clásicos. <i>La hija del molinero</i>	Escuchar leer. Evocar otros cuentos del mismo tipo. Compartir datos contextuales de los autores. Intercambiar impactos y opiniones. Analizar ilustraciones.	Copiar los datos del cuento en la lista “cuentos leídos” en el afiche del proyecto. Caracterizar los personajes. Reescribir algún fragmento del cuento. Recomendar colectivamente el cuento (por dictado al docente) para la cartelera de la escuela.	Continúan propuestas de escritura para fuera y dentro del aula expuestas en el primer período. Continúa el intercambio entre lectores de la biblioteca que puede incluir otros títulos dentro del género en este período.
Lectura de novela. <i>Las aventuras de Pinocho</i> de Carlo Collodi	Escuchar leer una novela por capítulos e intercambiar entre lectores. Leer partes de capítulos por sí mismos en clase y en las casas. Leer biografías de Carlo Collodi. Releer para decidir el lugar de la novela propicio para la inclusión de un nuevo episodio y decidir las ilustraciones del mismo.	Copiar los datos de la obra en la portada del apartado del cuaderno. Armar cronograma de lectura en un calendario. Tomar nota de características de los personajes. Puntear los hechos claves de cada episodio. Tomar notas de biografías. Pasar algunos pasajes de discurso indirecto a directo y viceversa.	Si se propone como Proyecto la Escritura de un nuevo capítulo de la novela, se utilizarán las anteriores como “escrituras intermedias”. Escrituras para elaborar el producto: Listar aventuras posibles. Escribir un nuevo episodio.	
Fascículo de información. <i>Titeres</i>	Escuchar leer al maestro textos informativos: Notas de enciclopedia, relatos narrativos, biografías, instructivos, entradas de diccionario, etc. Localizar información específica.	Escribir en torno a lo leído: Copiar datos de los textos de las fuentes consultadas. Listar vocabulario específico. Tomar notas; escribir rótulos y epígrafes.		



CONTINUAR LA ALFABETIZACIÓN

Es difícil que alguien deje de considerar que saber leer y escribir es un derecho fundamental del ciudadano. Es responsabilidad de la escuela lograr que todos los alumnos ingresen a la cultura escrita y se tornen lectores y escritores plenos. La escuela es el espacio social privilegiado en donde se puede intervenir en la búsqueda de equidad para promover la igualdad de los derechos de ciudadanía.

La enseñanza de la lectura y la escritura tiene como propósito esencial la formación de lectores y escritores autónomos y para ello es imprescindible que en Segundo Grado se continúen creando condiciones didácticas que contribuyan a hacer de cada alumno un lector crítico y un productor de textos que pueda adecuarse a distintas situaciones de comunicación. Por lo tanto, la alfabetización es un proceso que no termina en Primero sino que se extiende a Segundo y los años subsiguientes.

Es importante tomar en cuenta los distintos puntos de partida de los alumnos y la heterogeneidad en los ritmos de la adquisición de los aprendizajes. El formato típico de la escuela primaria graduada que hace corresponder uno a uno grado y edad, limita dar respuesta a esa diversidad de trayectorias escolares que no se ajustan a la media esperada en cuanto a los logros de los aprendizajes en un año calendario. El proceso de arribar a la base alfabética no debe ser entendido desde la perspectiva de un ciclo anual sino como el proceso de más de un año de calendario escolar.

Ahora bien, es probable que la mayoría de sus alumnos escriban alfabéticamente al iniciar el año escolar. En ese caso, ya dieron un gran paso pues sus textos pueden ser leídos por cualquier persona sin necesidad de un intérprete para traducir lo que quisieron escribir. A pesar de esta conquista ellos tienen mucho por recorrer hasta dominar la escritura. Usted sabe que es común que cambien u omitan letras, manifiesten problemas de ortografía y puntuación, que a veces escriban todas las palabras juntas o con separaciones o cortes inadecuados. Los alumnos que ya dominan la escritura alfabética necesitan continuar aprendiendo el funcionamiento de la escritura y sus convenciones.

El tipo de letra

A partir de la psicogénesis de la lengua escrita, la letra de imprenta adquiere un lugar contundente en las aulas, ya sea porque los alumnos las grafican espontáneamente por sus rasgos sencillos y por su presencia en el ambiente social, ya sea porque permiten una clara diferenciación en cantidad y calidad pues sus rasgos son autónomos.



La transición de la letra de imprenta a la cursiva se puede proponer sin problemas cuando los niños ya han alcanzado un nivel alfabético de conceptualización de la escritura. Se comienza con los nombres, su escritura como fuente de información posibilita ver el enlace entre una grafía y otra; seguidamente los títulos y la fecha. De manera paulatina se realiza el pasaje en la totalidad de los textos. En la mayoría de los casos, no es necesario proponer actividades especiales pero sí ayudar a los niños a observar -cuando usted asume la escritura- cómo se van graficando las letras y haciendo sus uniones a medida que van transitando las diferentes propuestas. Tenga en cuenta que en la transición entre imprenta y cursiva algunos niños cuyas producciones parecían afianzadas en un nivel alfabético pueden retornar a un nivel silábico-alfabético o aquellos que estaban considerando la separación de las palabras dejan de hacerlo momentáneamente debido a su centración en las formas de las letras. Recuerde que en un primer momento resulta difícil reparar simultáneamente en los diferentes aspectos de la escritura.

A su vez, considere que los niños se enfrentan al conocimiento de diferentes tipos de letras al leer distintos portadores y que no es el tipo de letra adoptado por la institución escolar (en la tradición de nuestro país es la cursiva) el que hace que los niños se transformen en practicantes de la cultura escrita.

LA SEPARACIÓN DE LAS PALABRAS

Es necesario tomar en cuenta que sólo al escribir separamos las palabras, es decir, la segmentación es exclusivamente observable en la escritura dado que es una característica de la lengua escrita y no de la lengua oral. Las escrituras iniciales presentan frecuentemente la ausencia de segmentaciones entre las palabras o segmentaciones que no coinciden con las convencionales. Las segmentaciones que van realizando los niños no son azarosas sino que muestran las interpretaciones que van haciendo de este aspecto de la escritura.

“Es importante señalar que durante un larguísimo período en la historia de la cultura occidental la tarea de separar el texto en palabras (y eventualmente, introducir la puntuación) era tarea del lector, no del autor intelectual ni del copista. La separación sistemática de las palabras es una adquisición medieval (...). En conclusión, no debemos sorprendernos de las dificultades y oscilaciones de cualquier individuo, niño o adulto, que no tiene práctica de convivencia con la escritura, para encontrar la segmentación que hoy día llamamos “convencional” u “ortográfica”. Se trata de una práctica tardía dentro de las escrituras alfabéticas de la cultura occidental”.

Emilia Ferreiro, Nilda Pontecorvo e Irene Ribeiro e García.
Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas (1996). Gedisa.



Así como se sabe que la letra de imprenta favorece que los niños comprendan el modo de funcionamiento de un sistema alfabético, ya que con caracteres separados es más fácil saber cuántas letras y cuáles son las formas diferentes que constituyen una cadena gráfica, cuando se escribe con letra ligada resulta más claro regular los espacios entre palabras.

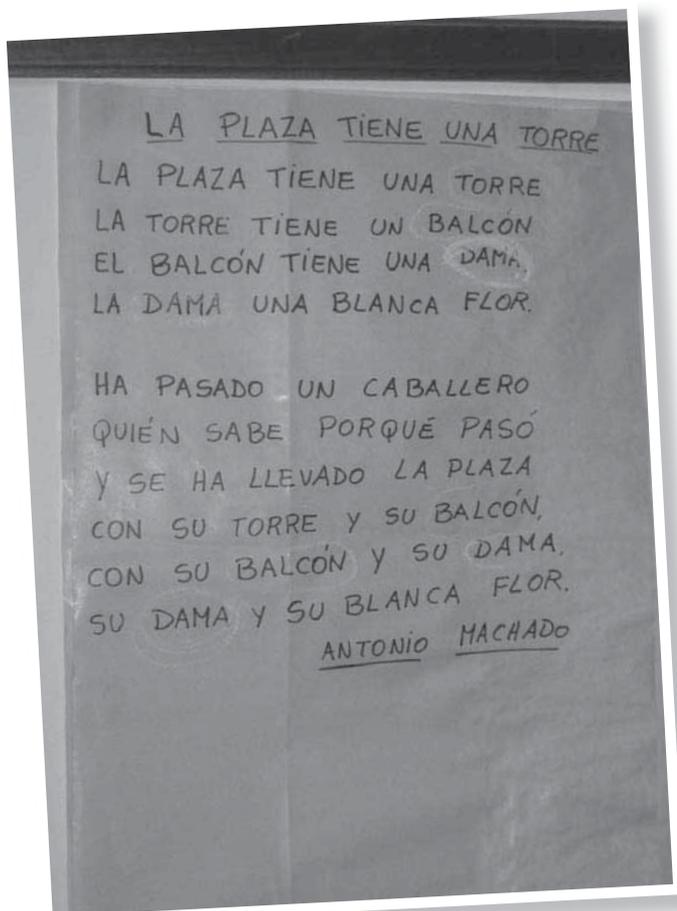
Las investigaciones realizadas dan cuenta que hay mayor tendencia a unir secuencias de letras (hiposegmentación) que a separar (hipersegmentación). Lo interesante es que, en ambos procesos, se usan las mismas secuencias de letras: preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres clíticos. Algunos tienden a unir esas secuencias a la palabra que sigue (LEDIJO) mientras que otros, al reconocerlas, las separan (por ejemplo: EN TONCES). Otro caso particular de hiposegmentación es la omisión de una de las letras cuando esta se repite en la palabra siguiente (por ejemplo: ELOBO).

Cuando los niños leen y escriben, avanzan en la comprensión de este aspecto de la lengua escrita. Sin embargo, muchas veces el contacto con los textos no basta y es preciso una intervención didáctica específica que problematice estas segmentaciones no convencionales y que ayude a los alumnos a comprender este aspecto de la lengua escrita. Es importante comprender que la reflexión acerca de la separación de palabras sólo puede hacerse interactuando con la escritura, pues como ya se ha dicho no existe segmentación equivalente en el lenguaje oral; por lo tanto, la intervención didáctica se orienta principalmente a reflexionar sobre lo escrito. Por ejemplo, si un niño ha producido escrituras continuas en una recomendación sobre Pinocho, se le puede preguntar: *¿Dónde dice Pinocho? Fíjate en el libro con qué letra comienza*. Se puede escribir a la vista de todos diferentes resoluciones para una palabra o frase y reflexionar acerca de las diversas escrituras. Si los niños tienen múltiples ocasiones de reflexión, poco a poco van teniendo en cuenta los distintos aspectos que determinan la segmentación convencional de las palabras.

El pasaje a la letra cursiva y la reflexión sobre la separación de palabras y aspectos ortográficos tienen impacto, principalmente, en los niños que ya escriben alfabéticamente. Los otros alumnos tendrán que continuar reflexionando, también, sobre cuestiones ligadas al sistema de escritura.

“Las propuestas, bastante difundidas, que llevan a marcar por medio de una palmada, una rayita o una pausa cada palabra pronunciada, parten de un análisis que no tiene en cuenta que el lenguaje oral es un continuo sonoro”.
Torres, M. y Ulrich, S.M., *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños* (1991:99).
Aique.

UN RINCÓN DE RECITADORES



▲ Campana - Buenos Aires

*“Los hombres nunca saben
cuánta dulzura
y cuánto quebradizo silencio
hay en una poesía.”*

Efraín Huerta
(México, 1914 - 1982)

La poesía es un género conocido y frecuentado por los alumnos. En el Nivel Inicial y también en 1.º grado, los niños han leído o escuchado leer rimas, coplas, rondas, poemas de autores para niños. Fuera de la escuela, la experiencia con los textos poéticos llega con la experiencia del mundo: las canciones de cuna, el balanceo con el que se acompaña la nana, las fiestas familiares, las canciones que se escuchan en casa y en el barrio. Siempre, el juego de la profundidad y la música de las palabras se disfrutan aunque, a veces, resulte incomprendible aquello que dicen. La poesía reclama la voz. Porque la poesía, decía Jorge Luis Borges, es buena cuando no se puede resistir a la tentación de “leerla en voz alta”.

La escuela amplía el universo poético con que los niños llegan hasta ella. Se afianza en lo que saben y propone conocer más: poemas y autores populares y consagrados; tradición recibida de siglos y poetas contemporáneos; argentinos y del resto del mundo; autores que escribieron especialmente para los niños y aquellos que escribieron para cualquiera que deseara escuchar. Y entonces, la escuela va a presentarles a los alumnos aquellos poemas que no puedan dejar de leerse “en voz alta”.

Esta propuesta tomará la forma de una actividad habitual. Durante un cuatrimestre, una vez por semana, los niños elegirán y compartirán poemas; recopilarán los preferidos; leerán para divertirse y emocionarse, para conocer otros mundos posibles a través de los juegos del lenguaje; ensayarán un poema hasta conocerlo “casi de memoria” y lo leerán en voz alta frente a auditorios distintos: el maestro, un grupo pequeño de recitadores conformado especialmente, todos los compañeros del grado, algunos compañeros de otros grados.

Los poemas tienen ritmo, muchos presentan rimas y repeticiones; estos recursos permiten aprenderlos rápidamente de memoria y, al conocerlos de memoria, resultan adecuados para plantear situaciones que permiten a los niños progresar en la adquisición de la lectura y la escritura.

Cuando se generan condiciones didácticas adecuadas para explorar textos poéticos y se los anima a leer para otros, se espera que los alumnos participen en una comunidad de lectores de literatura y, a través de esa participación:

- Progresen en su formación como lectores que responden, que reaccionan de forma vivencial ante los sentimientos, las ideas, los recursos específicos del texto literario; que pueden percibir sonidos y ritmos del poema.
- Lean cada vez más detenidamente, prestando atención a cada expresión.
- Intercambien información con otros acerca del autor de la obra y del contexto en que se produjo.
- Elijan textos adecuados a los propios intereses y/o al destinatario a partir de recomendaciones de otros y de los datos de los paratextos.

MOMENTOS DE LECTURA DEL MAESTRO

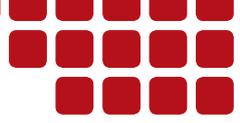
Seleccione un poema para compartir con los niños. Antes de leerlo, anuncie el título y presente brevemente al autor. Si puede, ofrézcales también datos acerca de la popularidad del poema y de los sitios donde pueden encontrarlo (libros del autor, revistas, Internet, u otros soportes orales y escritos).

Generalmente, cuando se leen poemas, es necesario releerlos para disfrutar de la musicalidad de las palabras o releer, al menos, algunos versos.

Una vez que los niños han entrado en contacto con el género, cuénteles que van a dedicarse durante varias semanas a leer poemas de diferentes autores, para conocerlos, elegir los preferidos y compartirlos con otros grupos.

Explorar textos poéticos

Presente una selección de poesías y proponga a los niños explorarlas. Invítelos a leer por sí mismos. Léales algunos que haya seleccionado previamente y otros que los niños elijan mientras exploran.



Los niños siguen la lectura del maestro

Reparta una copia del poema a los niños. Léalo más de una vez y pídeles que sigan la lectura y la compartan. Si en la relectura hace un silencio (en un estribillo que se reitera, una palabra que se repite) algunos niños se animarán a leer algunos fragmentos, uno o dos versos.

Comente con los niños el efecto que genera ese poema; los sentimientos que expresa y el lenguaje que se utiliza para transmitir ese sentimiento; pídeles que localicen las reiteraciones y observen si ese recurso (que los niños conocen a partir de las canciones) ayudan a darle musicalidad al poema. Por ejemplo:

¿Que palabras o expresiones muestran la pena por la pérdida de la gallina?

Se trata de las reiteraciones del verso “¡Ay, señora, mi vecina...!”, de la aparición de expresiones tales como: llorar, el gallo viudo, el corral enlutado...

Durante varias semanas continúe leyendo frecuentemente poesías a los niños para que accedan a través de su voz al mundo de lo poético. Al principio, se trata de leer, releer, pedirles que las lean muchas veces en su casa... Los alumnos conservan la copia de cada poema leído en clase para dar lugar a múltiples relecturas. Y pueden registrar en el cuaderno alguna impresión personal; por ejemplo, qué les gustó más de ese poema o elegir su “verso favorito”.

Los autores

Lea para sus alumnos información sobre los autores cuyas poesías han compartido y comente aspectos interesantes de su vida y obra. Los autores pueden ser variados y algunas poesías seguramente serán obra de autores anónimos. Explíqueles qué significa que no se conozca el nombre del autor; el patrimonio compartido de un acervo cultural; poesía popular, profunda, que logra atravesar la barrera del tiempo.

MOMENTOS DE LECTURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

Cuando en el aula ya se ha leído una cantidad importante de poemas (la suficiente como para que haya posibilidad de seleccionar uno), pídeles a los alumnos que elijan su preferido para compartir con los compañeros y con niños de otros grados.



AY, SEÑORA, MI VECINA...

¡AY, SEÑORA, MI VECINA,
SE ME MURIÓ LA GALLINA!
CON SU CRESTA COLORADA,
Y EL TRAJE AMARILLO ENTERO,
YA NO LA VERÉ ATAVIADA,
PASEANDO EN EL GALLINERO,
PUES SEÑORA MI VECINA,
SE ME MURIÓ LA GALLINA,
DOMINGO DE MADRUGADA;
SÍ, SEÑORA, MI VECINA,
DOMINGO DE MADRUGADA;
AY, SEÑORA, MI VECINA,
DOMINGO DE MADRUGADA.



¡MÍREME USTED CÓMO SUDO,
CON EL CORRAL ENLUTADO,
Y EL GALLO VIUDO!

¡MÍREME USTED CÓMO LLORO,
CON EL PECHO DESTROZADO
Y EL GALLO A CORO!
¡AY, SEÑORA, MI VECINA,
CÓMO NO VOY A LLORAR,
SI SE MURIÓ MI GALLINA!



Ensayar la lectura

Puede ensayar la situación leyendo primero el mismo poema con todo el grupo. Cada uno tiene su copia; lee usted; pide luego que comience a leer alguno de los alumnos; otro repite la lectura; se compara la claridad de las expresiones, la entonación, las pausas. Si puede, hágales escuchar algunas producciones editadas de poetas y/o el recitado de poemas a cargo de docentes o expertos en el tema, allegados al grupo.

Entregue poemas distintos por parejas para que uno de los niños le lea al otro y viceversa y puedan ir haciéndose sugerencias de lectura.

Por último, defina la elección individual del poema, en su casa o en la escuela, y recuérdelos que ensayen la lectura muchas veces para poder hacer la presentación frente a sus compañeros.

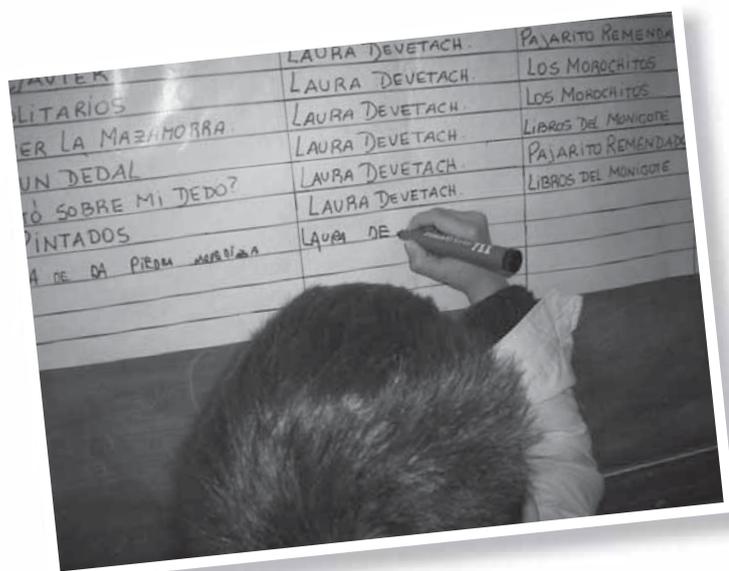
Prevea tiempos para el ensayo de lectura del poema; la lectura tiene que resultar clara y la situación amena y entretenida. Lo que se escuche, tendrá que parecerse a la lectura que puede desarrollar un lector experto.

Leer para otros

Antes de “leer en voz alta” frente a todos, cada uno ensaya “leer en voz alta pero bajito” y usted decide si ya está listo para afrontar la situación. Nadie será burlado o ridiculizado; usted es el garante de la situación planteada. Si alguien no está en condiciones, sigue ensayando o se busca un poema alternativo con el que sea más sencilla la escena en relación con su desempeño actual en lectura.

Los niños pueden presentar al autor, explicar por qué lo han elegido y finalmente, leerlo.

SEGUIR LA OBRA DE UN AUTOR



▲ Pilar - Buenos Aires

Seguir a un autor es un comportamiento de lector habitual. A medida que las personas leen mucho y de autores variados sienten preferencia por alguno en particular, releen sus obras, lo recomiendan a otros lectores, leen reseñas críticas para informarse sobre sus publicaciones más recientes.

Durante el primer año de escolaridad, los niños tuvieron la oportunidad de organizar la biblioteca y establecer un contacto sistemático con los libros: se los llevaban a su casa para leer, anticiparon cuál llevarían después, preguntaron a los compañeros qué estaban leyendo y qué les parecía, aprendieron a esperar que el libro deseado volviera de la casa de un compañero para poder tenerlo entre las manos. El espacio de la biblioteca también les permitió escuchar al maestro leer y leer por sí mismos diversos materiales. De esta manera, al igual que los adultos, a medida que los alumnos ingresaban al mundo de los autores y sus obras, comenzaron a aprender a elegir y adoptar algunos títulos y escritores como sus preferidos.

Este proyecto plantea conocer en profundidad la obra de un autor. En este caso, se sigue la obra de Laura Devetach ya que, seguramente, han quedado en la biblioteca institucional varios textos de la autora. Si bien esta situación no contempla, en principio, las preferencias de todos los alumnos, posee un gran valor didáctico que justifica su implementación dentro del aula. Seguir la obra de un autor supone la lectura de muchos textos, su comparación, el reconocimiento de recursos que el autor utiliza en la mayoría de sus títulos, la consideración de temáticas que aborda en diferentes momentos de su obra, la posibilidad de establecer relaciones entre sus textos y los textos de otros autores...

Productos posibles

Elaborar recomendaciones de algunas de las obras del autor escogido para una cartelera de la escuela, para un folleto, para una mesa de libros.

Duración aproximada

Hasta dos meses.

Propósitos didácticos

Si el docente genera ciertas condiciones didácticas, se espera que los alumnos puedan:

- Leer varias obras del mismo autor.
- Compartir la lectura con otros que leen al mismo autor dialogando sobre temas, títulos, personajes, historias, etcétera.
- Reconocer al autor entre otros.
- Intercambiar libros con otros lectores, recomendando qué leer y aceptando recomendaciones.
- Reconocer ciertos recursos propios de un autor.
- Comenzar a relacionar información sobre la vida del autor con su obra.
- Comenzar a familiarizarse con las propuestas de las editoriales sobre el autor: catálogos, ediciones, reediciones, colecciones e ilustradores.

Etapas previstas

- Lectura exploratoria de los cuentos disponibles: buscar en catálogos y bibliotecas otras obras del autor.
- Lectura por parte del docente de obras del autor que previamente se seleccionaron en el grupo.
- Lectura por parte de los niños de obras conocidas del autor.
- Lectura con ayuda del docente de biografías del autor.
- Lectura compartida de algunas obras de otros autores para comparar títulos, temas, personajes, maneras de escribir.
- Escrituras para apoyar lo leído: notas, fichas de lectura, listas de obras, cuadros donde se recojan características de la escritura del autor.
- Escritura de recomendaciones para difundir la lectura del autor.



Laura Devetach ha sido propuesta aquí como ejemplo, pero muchos otros autores podrían ser elegidos para llevar adelante este proyecto: María Elena Walsh, Gustavo Roldán, Ema Wolf, y sobre todo, aquel autor de su preferencia con la única previsión de tener disponibles varios títulos distintos.



PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

- Presente a los alumnos la propuesta y explicita los propósitos del proyecto. Proponga, luego, que le dicten las posibles acciones a realizar para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Habrá que hacer también un listado de las obras de la autora identificando, entre otros textos, los títulos que constan en la biblioteca y leyendo catálogos de editoriales y biografías que puedan encontrarse.

Ofrezca una mesa de libros de variados autores para seleccionar cuáles son de Laura Devetach. El propósito es que los niños reconozcan el tipo de



información entre la cual tienen que identificar el nombre de la autora. Mientras los niños trabajan en parejas usted recorra las mesas de trabajo y pregunte:

¿Cómo se dieron cuenta que allí dice...?, ¿en qué ese fijaron?

- Anoten los títulos de las obras halladas. Presente cada libro identificado por los alumnos, leyendo su título, mostrando su interior y leyendo algunos fragmentos para que los niños comiencen a familiarizarse con la obra y con la autora. Retome –a partir de lo que circuló en los pequeños grupos– la información que puede encontrarse en la tapa de un libro: título, nombres y apellido del autor y del ilustrador, nombre de la editorial. Sugiera comparar diferentes ediciones, colecciones, etcétera.
- Aliente la organización de la biblioteca del aula con todo lo encontrado acerca del autor, listando lo existente y lo que faltaría conseguir.
- Solicite en la biblioteca de la escuela todas las obras del autor.
- Proponga escribir una nota informando que están organizando la biblioteca de aula en torno a Laura Devetach y solicitando en préstamo las obras que les faltan o tratando de conseguir más ejemplares de algunos que deseen tener. La nota puede estar dirigida a las casas de los alumnos, a editoriales que pueden donar algunos títulos, a la biblioteca de la escuela. Esta escritura será colectiva; todos aportarán ideas y pensarán cuál es la mejor manera de conseguir el propósito que se persigue. Una vez decidido qué escribir y a quiénes, los alumnos dictan y usted escribe.

Momentos de lectura del maestro

Para convocar a la lectura

El cuento o poesía que leerá necesita ser contextualizada: comente en qué año la autora lo ha escrito, cuál es el ilustrador, qué editorial lo ha editado. Si no es el primer texto del autor escogido que les lee a los niños, aquellos datos permitirán establecer semejanzas y diferencias con lecturas ya realizadas.

Es el mismo ilustrador que en “La hormiga que canta”; Lo editó la misma editorial que “Picaflores con cola roja”; lo escribió antes que “Quién se sentó sobre mi dedo”.

Mientras se lee

Lea los cuentos y/o poesías seleccionados en voz alta. Haga un esfuerzo para leer el cuento sin interrupciones. Es probable que encuentre algunos términos que no forman parte del vocabulario habitual de sus alumnos. Sin embargo, no saltee párrafos ni sustituya palabras con intención de facilitar la comprensión del contenido. Es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos.



Si la lectura no puede terminarse en una sola sesión, ubique un señalador y muéstreles a los alumnos qué hace, por qué y para qué. En cada ocasión de lectura usted está formando lectores y enseñando comportamientos habituales de lectores expertos.



No deje de consultar *Una biblioteca para cada aula del Primer Ciclo*.



Abrir un espacio de intercambio entre lectores

Después de la lectura, abra un espacio para comentar el cuento que se acaba de leer. Se podría iniciar el intercambio con preguntas directas sobre el impacto que generó la versión elegida.

¿Qué les llamó la atención del cuento?

Luego, vuelva más detalladamente a desentrañar el sentido de la historia y focalizar en cómo está escrita. Genere un espacio de intercambio con el propósito de confrontar los diferentes impactos de los lectores y a partir de allí profundizar sus interpretaciones acerca del mundo creado por la autora, las posibles motivaciones de los personajes, las características que se repiten en sus textos y los particularizan, el uso de determinados recursos para generar ciertos efectos.

Así, los niños comienzan a identificar qué historias cuenta la autora y cómo las cuenta, comparando textos que se parecen y diferenciando aquellos que resultan más originales en su repertorio. Por ejemplo, los niños pueden concluir que Laura Devetach introduce en la mayoría de los cuentos recursos poéticos, ritmos, juegos verbales, divertidas maneras de decir que atrapan la atención de los lectores; que con el tiempo ha incluido la producción de poesías en su repertorio de obras; que también escribe para grandes; que habla de temas complejos con un lenguaje simple... e ir registrando estos descubrimientos en un cartel dispuesto a la vista de toda la clase con el objetivo de guardar memoria sobre lo discutido.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Los libros del autor circulan en el aula, están al alcance de los alumnos, algunos los leerá usted y otros podrán leerlos los niños de a dos o de manera individual.

Cuando los niños se reencuentran personalmente con un texto conocido porque usted ya se los ha leído, tienen la oportunidad de recuperar la historia, de ver de cerca las ilustraciones, de demorarse en una página o pasar muy rápido las hojas hasta llegar al final del libro. Este primer momento de contacto directo entre los niños y los libros es esencial. Luego, pídeles que localicen fragmentos significativos en el texto que se lee, que perciban marcas de estilo, que recuperen “modos de decir” propios del autor.

Una vez inmersos en la obra de la autora proponga la lectura de títulos de otros autores para que los niños puedan comparar y discutir su preferencia y los criterios que las sostienen. Quizá esta ocasión les permita descubrir



que existen otras producciones que les resultan también interesantes por las temáticas que abordan, los recursos que utilizan para provocar reacciones diversas en el lector, sus modos de decir...

La lectura se realiza, a veces, en la clase; otras, de manera domiciliaria. Pero, ¿cómo detectar las preferencias de los niños para intervenir orientando sus lecturas, promoviendo el avance como lectores cada vez más autónomos? La mejor manera es escuchar a los niños intercambiar opiniones sobre las obras y los autores, chequear el registro de lecturas realizadas, tener presente qué obras le piden que vuelva a leer en reiteradas ocasiones.

Leer biografías de los autores y elaborar apuntes

Mientras se desarrolla la lectura de los cuentos y poemas de la autora, aparece un texto completamente distinto. No se trata de ficción sino de una narración verídica: la biografía. Compártala con sus alumnos y tomen nota de los datos que les parezcan más relevantes. En la formación de lectores es importante no sólo conocer la obra sino, además, los contextos en que han sido producidas. Leer biografías puede resultar tan atractivo para los niños como leer alguna de sus obras.

Sólo cuando el nombre del autor tenga significado verdadero para sus alumnos porque ya han leído muchos de sus títulos, presente material biográfico extraído de varias fuentes y con diferentes niveles de complejidad (síntesis biográficas, entrevistas, listados de obras publicadas). En primera instancia, proponga la lectura de los alumnos por sí mismos (en parejas o individual) de algunos fragmentos de biografías accesibles para ellos.

Para que los niños puedan enfrentar un tipo de texto no habitual es necesario crear condiciones para que esa tarea sea posible. Una, ya se ha mencionado: la accesibilidad del texto; otra, que los niños vayan al texto con claros propósitos. Por ejemplo:

Les propongo discutir, a partir de la biografía que les doy, acerca de aquellos aspectos de la vida de la autora que les interesaría averiguar y elaborar una lista colectiva de temas o preguntas. ¿Dónde nació? ¿Cuándo? ¿Qué obras escribió además de las leídas?

Mientras los niños leen, intervenga para ayudar a identificar los bloques de información con que cuenta el texto, a comprender algunos pasajes que resultan difíciles, a identificar información relevante que pudo pasar inadvertida. El propósito es lograr que los alumnos progresivamente comiencen a preguntarse acerca de informaciones específicas sobre la vida y obra de la autora que inciden o se conectan con las obras que están leyendo.

Una vez finalizada la lectura, proponga un espacio de intercambio para compartir y discutir sobre los hallazgos.

Después del intercambio, produzcan un apunte (individual, por parejas, colectivo) de los datos relevados. Los niños necesitan comenzar temprana-



mente a advertir la importancia de la escritura para retener y reelaborar la información recogida cuando se lee *para saber más* sobre un tema.

Cuando los niños bajo su orientación ya han reunido suficiente información sobre la vida de la autora, lea fragmentos biográficos más complejos. Seleccione materiales necesarios para conocer más sobre aquello que se está investigando aún cuando los textos no estén dirigidos a un público infantil. La lectura en voz alta que usted realice permitirá a los niños superar mejor los obstáculos que estos materiales presentan, en algunos casos, por el volumen de la información y en otros, por la forma en que ésta se comunica. Aunque los textos elegidos esta vez sean más difíciles prevea que incluyan tanto información conocida como información nueva de modo tal que, a partir de la lectura, los alumnos se enfrenten a la tarea de identificar datos novedosos y descartar aspectos menos relevantes.

ESCRIBIR EN TORNO A LO LEÍDO

Las escrituras que se realizan en torno a lo leído permiten en algunos casos guardar memoria de lo trabajado en clase; a veces, ayudan a conservar las maneras en que el lenguaje escrito presenta, menciona y describe escenarios y personajes o explica las motivaciones de sus actos. Muchas de las producciones serán, además, material de consulta imprescindible para concretar la producción elegida para este proyecto.

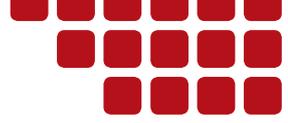
Escribir por sí mismos

Dado que el proyecto incluye la elaboración de recomendaciones escritas, proponga desde los primeros momentos, la confección de una ficha personal en que los alumnos registren los títulos que van leyendo y comentarios acerca de ellos. Para este fin, será necesario volver a los textos para marcar frases o párrafos que por algún motivo los conmovieron.

A medida que los niños hablan de lo que leen y escuchan comentarios de los pares, van construyendo mejores maneras de fundamentar comentarios, hacer lecturas más ricas y elaborar recomendaciones más precisas para convencer a potenciales lectores. Será importante que los aliente para que progresen desde comentarios como “me gustó” o “no me gustó” hacia argumentaciones más sólidas sobre los motivos que llevan a que un libro guste o no, atrape o no al lector.

En relación con los datos biográficos

Después de las lecturas, los alumnos podrían ampliar los apuntes elaborados previamente. Estos apuntes servirán como insumos para la biografía que producirán en forma colectiva por dictado al docente, con el propósito



de publicarla junto a las recomendaciones en la cartelera escolar, un folleto o revista, o en cualquier otro contexto que garantice su llegada a los lectores para los que fueron producidas.

Escribir a través del maestro

- Los alumnos dictan y usted escribe los datos del cuento para agregarlos en el panel con la lista de cuentos leídos o que se van a leer en el aula.
- Inaugure un nuevo panel con “palabras seguras” para buscar información a la hora de escribir. Reúna frases y palabras recuperadas de los cuentos leídos.
- Proponga escribir, en otro afiche, las variaciones que aparecen en las ediciones comparadas.
- Anote datos de los autores.
- Arme junto con los niños notas biográficas acordando entre todos qué datos son imprescindibles y cómo se organizarán.

Producir recomendaciones de los cuentos leídos

Para producir recomendaciones proponga recapitular algunos aspectos generales de la obra. La relectura de los carteles del aula y las notas del cuaderno podrán ayudar a recuperar memoria. Sin embargo, para elaborar recomendaciones escritas de algunos de los títulos del autor elegido será necesario leer recomendaciones de otras obras, de otros autores (en los catálogos de alguna editorial, en la edición web de la revista Imaginaria, por ejemplo) que funcionarán de modelo para las propias.

La escritura puede desarrollarse por **dictado a la maestra** o **dictado entre niños**; también puede plantear algunas **escrituras individuales**.

Proponga la elaboración de un plan de escritura, sobre todo en los casos en que la producción es colectiva o en parejas pues es necesario acordar los argumentos por los que se recomienda la obra. Además, el plan sirve para guiar la textualización, llevar el control de lo que ya se escribió y de lo que falta (aunque el plan puede cambiarse en función de las ideas que surgen durante el proceso de elaboración del borrador). Provea, también, espacios de revisión de lo elaborado.

- Antes y durante el proceso de escritura, proponga e incentive que los niños:
- Vuelvan a los comentarios producidos en las fichas personales de lectura donde han registrado su opinión, especificando qué les gustó o no les



El dictado al maestro es una situación didáctica en la que los alumnos pueden “escribir en voz alta”, liberados de la realización efectiva de la escritura. Al dictar, los niños centran sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en la forma de expresarlas por escrito. Cuando los alumnos dictan al docente se pone de manifiesto para ellos que la escritura es un proceso recursivo, planificado y dirigido a un potencial lector más allá del maestro. Comienzan a darse cuenta de que el escritor debe controlar los momentos de ese proceso: cuándo dejar de planificar, cuándo escribir, cuándo revisar o modificar el plan, cuándo releer lo escrito. Mientras se avanza en la escritura colectiva, es el docente quien regula el avance del escrito y propone a los alumnos releer para seguir avanzando. De este modo, se muestra que el texto escrito condiciona lo que sigue y el escritor se tiene que convertir en lector de su propio texto. Revisar es leer para escribir mejor. Aunque los niños ya escriban de manera convencional, es necesario presentar en el aula situaciones de escritura por dictado al docente.



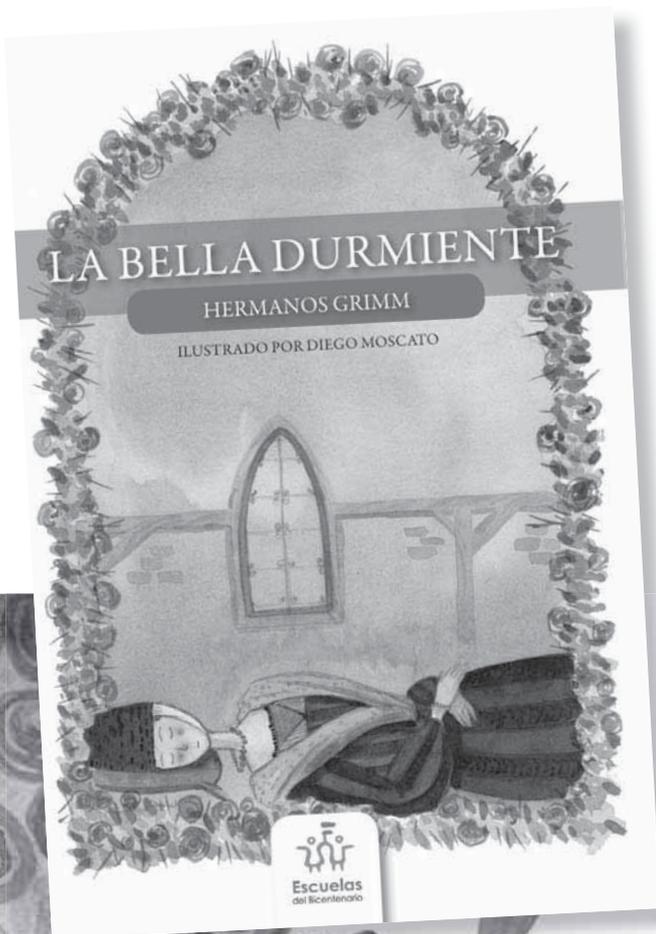
gustó de cada cuento, los sentimientos que despertaron los personajes y la historia y que se convertirán en los motivos de la recomendación.

- Tengan en cuenta algunas características de las recomendaciones leídas, por ejemplo, que hacen referencia a algún aspecto destacable de la obra; si hacen referencia a la historia cuentan algo pero omiten el desenlace para despertar en el posible lector el interés por leerla; algunas aluden a las ilustraciones cuando éstas son muy destacadas o juegan un papel relevante en la construcción del relato; incluyen frases que apelan al lector.

En todo momento intervenga para que los niños recuerden quiénes son los destinatarios de sus recomendaciones.

CUENTOS CLÁSICOS

LA BELLA DURMIENTE



“Había una vez... unos cuentos que los niños conocen antes de ir a la escuela, que han leído antes de aprender a leer y que recordarán siempre, aunque no vuelvan a leerlos y aun cuando no les guste leer.”

Graciela Montes. "Los cuentos de Perrault"

La Bella Durmiente, dentro de los cuentos maravillosos, es uno de esos cuentos inolvidables. Son conocidas decenas de versiones; la tradición occidental los ha traducido a múltiples lenguas y, por esa razón, son conocidos en todo el mundo. Los niños jamás quedan indiferentes frente a este tipo de relatos. Y son los clásicos quienes preparan a los niños para apreciar nuevas versiones donde se juegan transgresiones humorísticas o paródicas hoy presentes en la literatura infantil, en el humor gráfico, la publicidad o el cine.

El cuento tiene todos los componentes que se reencontrarán en muchos otros títulos: un hijo profundamente deseado; hadas que otorgan a una niña dones muy valorados; un olvido que se paga muy caro; un hada, entre todas, que se parece más a una bruja; una maldición; un conjuro que suaviza –ya que no puede deshacer lo hecho– las consecuencias de esa maldición; un bosque mágico que protege el cumplimiento del hechizo; un príncipe, un beso que cumple el destino inexorable. Como siempre, un final feliz.

MOMENTOS DE LECTURA DEL MAESTRO

Escuchar leer al maestro

Comience la lectura preguntando a los niños si recuerdan algunos cuentos con princesas. Es probable que algunos mencionen a *Blancanieves*, *Cenicienta* o, si ya leyeron *La hija del molinero*, podrán también evocarla.

Lea el título del cuento y la breve reseña si es que dispone del ejemplar de Ediciones Bicentenario, haciendo especial referencia a las maneras de denominar a la protagonista de este cuento: Rosa Silvestre o La Bella Durmiente.

En cualquiera de las ediciones que tenga disponible, el seto de rosas o el bosque encantado suele aparecer en la ilustración de tapa o en la carátula si está usando una antología. Advierta que hay “muchas rosas, cerca y alrededor de una joven que está dormida”. Abre así un interrogante a descubrir durante la lectura.

Comience a leer sin saltar ni sustituir palabras porque es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos ya que la lectura de literatura es una fuente privilegiada para ampliar los medios de expresión. La comprensión que los niños tienen del sentido global del texto, imprime sentido a las palabras “desconocidas”, aquellas que no requieren de ninguna explicación.

He ahí que la joven hada se adelantó para tomar la palabra.

Más **he aquí que** cierto día, cuando la princesa cumplió quince años...

¿Qué **estáis** haciendo?

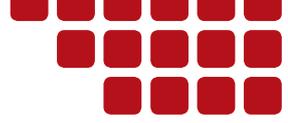
...y la cocinera seguía con el ave en su **regazo** dispuesta a desplumarla...

La princesa se pinchó el dedo con el **huso** y, en ese mismo momento, cayó sobre el **lecho**...

Participar del espacio de intercambio

Los niños se han inmerso en el mundo mágico del cuento creado a través de su voz. Permita el silencio posterior a la lectura para que surja un intercambio genuino y espontáneo. Luego, abra un espacio para reflexionar acerca de la historia y cómo está contada. En esta situación, usted coordina para que los niños tengan oportunidad de intercambiar el impacto personal ante el cuento pero también para poder profundizar sobre las características de los personajes y sus motivaciones que generan acciones a lo largo del relato.

Algunas de las interpretaciones propuestas por los niños promoverán, sin duda, la necesidad de remitirse nuevamente al texto para localizar cuestiones puntuales que permitan justificar o refutar alguna de las opiniones. Entonces, tome un rol activo en esta práctica de volver al texto.



- Intercambien sobre el propósito del rey en invitar a las hadas del reino y las consecuencias de su decisión:

¿Por qué el rey decidió invitar a las hadas? ¿Están seguros? ¿Dónde lo dice? Esperen que lo busque y lo vuelvo a leer.

¿Por qué el hada vieja decidió conferir un maleficio?

¿Qué sentimientos creen que invadieron a las hadas? ¿A todas?

¿Qué sentimientos creen que invadieron a los presentes al escuchar el vaticinio del hada vieja hacia la princesita?

- Reflexionen sobre las características del personaje del hada vieja:

¿A qué tipo de personaje se parece este hada?

¿La actitud que adoptó forma parte de lo que ustedes saben que son características propias de las hadas?

¿A qué personaje de otros cuentos que leímos de los hermanos Grimm se parece?

- Profundicen sobre las actitudes del rey:

¿Qué sentimientos invadían al rey para llevarlo a ordenar que todas las rucas del reino fueran quemadas?

Si ya leyeron el cuento La hija del Molinero:

Comparen al papá de Rosa Silvestre con el rey que se casa con la hija del molinero, ¿qué intenciones tenía cada uno?

- Indaguen sobre distintos aspectos del relato:

¿En qué momento del cuento se puede comenzar a pensar que el vaticinio tiene bastante probabilidad de ocurrir?

¿Quién sería esa viejecita que estaba hilando en una habitación en lo alto del castillo? ¿Por qué piensan eso? ¿El libro dice algo que les permita estar seguros de lo que están diciendo?

¿Por qué la Bella Durmiente se habrá sentido tan atraída por la rucaca?

¿Por qué piensan que se habrá dormido todo el pueblo? ¿Lo dice en algún lado?

¿Por qué habrán crecido tanto los rosales silvestres?

¿Cuál habrá sido la causa por la cual muchos príncipes no pudieron sobrepasar el seto de rosales y recién lo logra este último príncipe aventurero?

En el mismo sentido, ayude a que los niños logren establecer lazos con otros cuentos conocidos: qué aspectos comparten, en cuáles difieren. Particularmente, sería interesante comparar el personaje del hada vieja con el personaje de la reina en Blancanieves; el despertar de las princesas a partir del beso de un príncipe que rompe los hechizos en ambos cuentos; los sentimientos de ambos príncipes hacia las princesas... También resultaría enriquecedor advertir las diferencias existentes en el entorno familiar de cada una de las princesas.

No desaproveche la ocasión, luego del intercambio o durante el desarrollo del mismo, para poner en evidencia diferencias léxicas y variedades lingüísticas:

*“¿Qué **estáis** haciendo?” ¿Alguna vez han escuchado que alguien “hablara” así?, ¿quiénes?, ¿dónde?*



“...y la cocinera seguía con el ave en su **regazo** dispuesta a desplumarla...”
 ¿Cómo le dicen en casa al “regazo”? Cuando una mujer tiene a un niño en su regazo, ¿cómo acostumbran a decirlo en sus casas?

Profundice en el sentido de las siguientes frases:

En un lugar remoto, hace mucho tiempo atrás...

Y tal como lo vaticinara la rana...

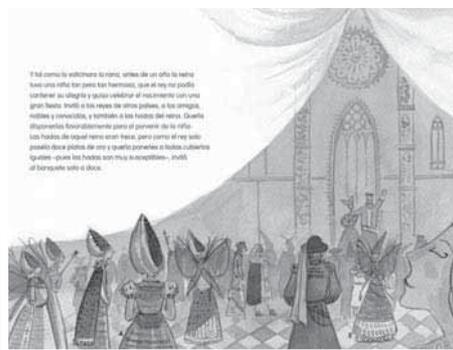
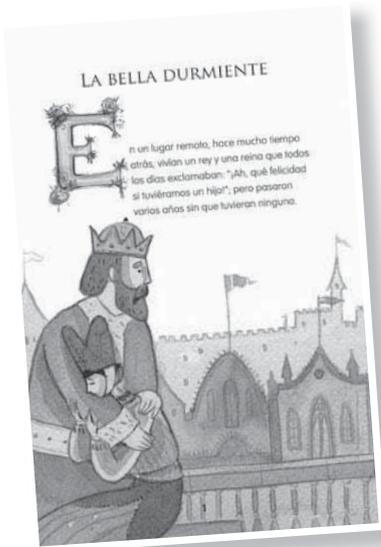
... las hadas son muy susceptibles...

Y por mucho que el buen viejo intentó disuadirlo, el príncipe no quiso escuchar sus palabras...

Las ilustraciones

Durante los comentarios, también es importante dirigir la atención de los pequeños lectores hacia las ilustraciones del cuento ya que son espacios del relato que aportan información sobre los distintos personajes y sus características. Proponga la comparación entre lo que dice el texto y lo que muestra la imagen. En esta confrontación, muchas veces, se profundizan las interpretaciones.

A modo de ejemplo, planteamos intervenciones sobre la edición Bicentenario pero se podrán proponer estas comparaciones con cualquier ejemplar con el que usted cuente en su escuela.



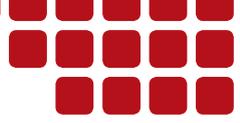
¿Qué sensaciones les transmite esta ilustración?

¿Qué contraste plantean las ilustraciones de estas páginas con las de estas otras?



Observen detenidamente la cara de la reina... ¿Qué impacto les produce?

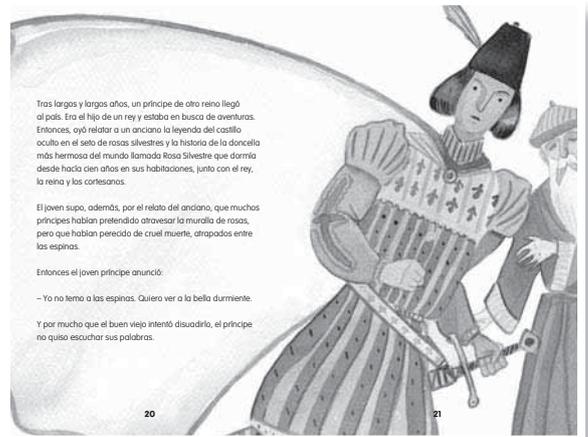
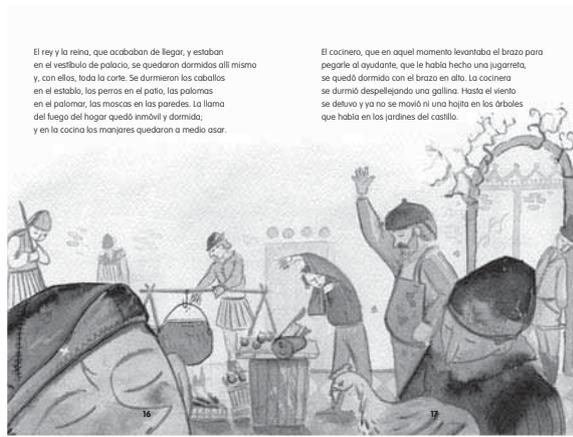
Volvamos a mirar la tapa... Si ustedes fueran los ilustradores de este cuento, ¿qué escena elegirían para la tapa?



Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

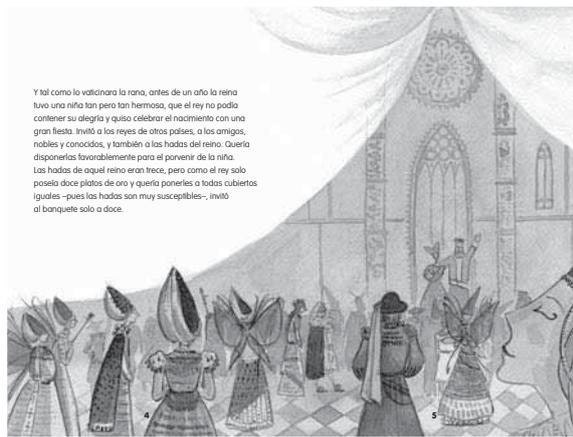
La vuelta al texto, si logra conseguir un ejemplar del mismo para cada uno o cada dos o tres niños, les permite hojear y manipular por sí mismos así como localizar aquellos fragmentos que se buscan. Si los alumnos lo han escuchado leer más de una vez el cuento, si han tenido oportunidades de volver a él, es factible invitarlos a localizar escenas, diálogos y “maneras de decir” en sus propios ejemplares de modo tal que avancen en la lectura por sí mismos.

En este cuento, por ejemplo, se podría sugerir la lectura de la escena en que todo el palacio se va quedando dormido.



Y también, cuando el palacio comienza a despertar...

El consejo del campesino al príncipe para que no se aventure en el bosque de espinas...



Las razones por las que no se invita al hada vieja...

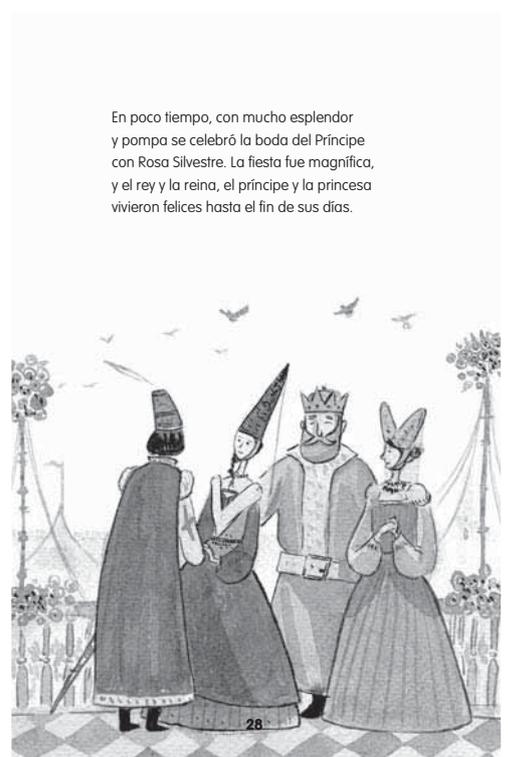
La llegada del príncipe al palacio...

Sin duda, tendrá que animar esta situación para evitar los escollos que presenta el texto a los aprendices. Se trata de que los niños comprendan que “ya saben lo que ahí dice” y se animen a una lectura más centrada en el sentido (que conocen muy bien) que en desentrañar los sonidos de las letras y en los obstáculos que éstas todavía les presentan.

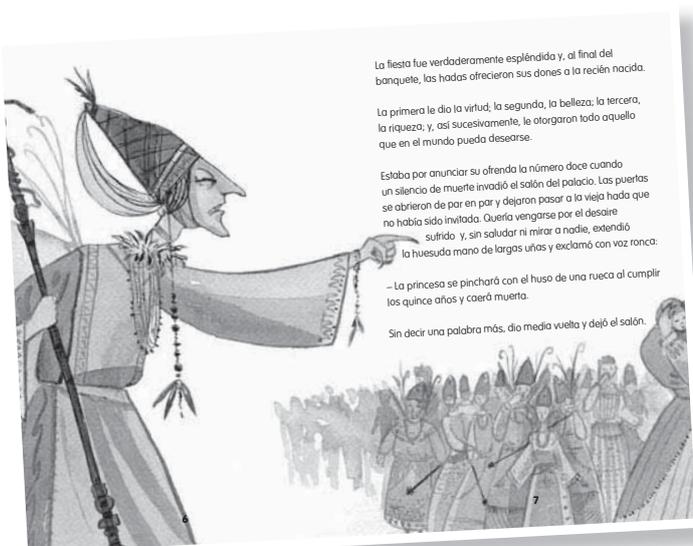


Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Las propuestas de lectura directa son, en este caso, similares a las localizaciones que se plantean para seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Tal vez, las primeras necesitan ser más acotadas, más fáciles de ubicar en el texto completo.



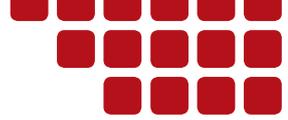
El inicio del cuento y su culminación...



La entrada del hada vieja a la fiesta del bautismo... y la maldición a la princesita...



La llegada a la sala desconocida el día en que cumple 15 años...



ESCRIBIR EN TORNO A LO LEÍDO

Escribir por sí mismos

Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera. También puede pensar propuestas diferentes para ofrecer a diferentes grupos de niños.

- Completar la ficha personal de lecturas.
- Copiar los datos del cuento en la lista “cuentos leídos” en el afiche del proyecto.
- Reparar en el inicio y final de este cuento y escribir un listado de inicios y finales de otros cuentos tradicionales. Posteriormente comparar las escrituras entre compañeros.
- Escribir cómo son los personajes que aparecen en este cuento. Volver a los libros para recabar datos y tomar del relato formas de caracterizarlos. Por ejemplo:
La princesita creció tan hermosa, modesta, amable e inteligente. Nadie podía verla sin amarla.

Escribir por parejas

En la situación de dictado entre niños, ambos aprenden, tanto el que dicta como el que realiza efectivamente la escritura. Es una situación privilegiada para que los alumnos acuerden lo que van a escribir y para que revisen el texto a medida que se produce y una vez finalizado. Durante el proceso de escritura, los niños deciden qué escribir y cómo escribirlo. Se centran en la composición del texto; es decir, discuten y toman decisiones sobre qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Del mismo modo, acuerdan sobre la realización efectiva de la escritura: qué letras poner, cuántas utilizar, dónde colocar marcas de puntuación. El dictante aprende, además, a ejercer cierto control sobre aquello que dicta y sobre el proceso de dictado: adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez según las posibilidades de quien transcribe, repetir partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito. En definitiva, la situación permite a los niños asumir diversas responsabilidades como escritores que promueven sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura.

- La leyenda de la Bella Durmiente que se extendió por la comarca tal como el príncipe la oyó contar por el anciano.



Si usted quiere saber más sobre esta situación didáctica, puede consultar: Teberosky, A.: *Aprendiendo a escribir* (1992). ICE-HORSORI.

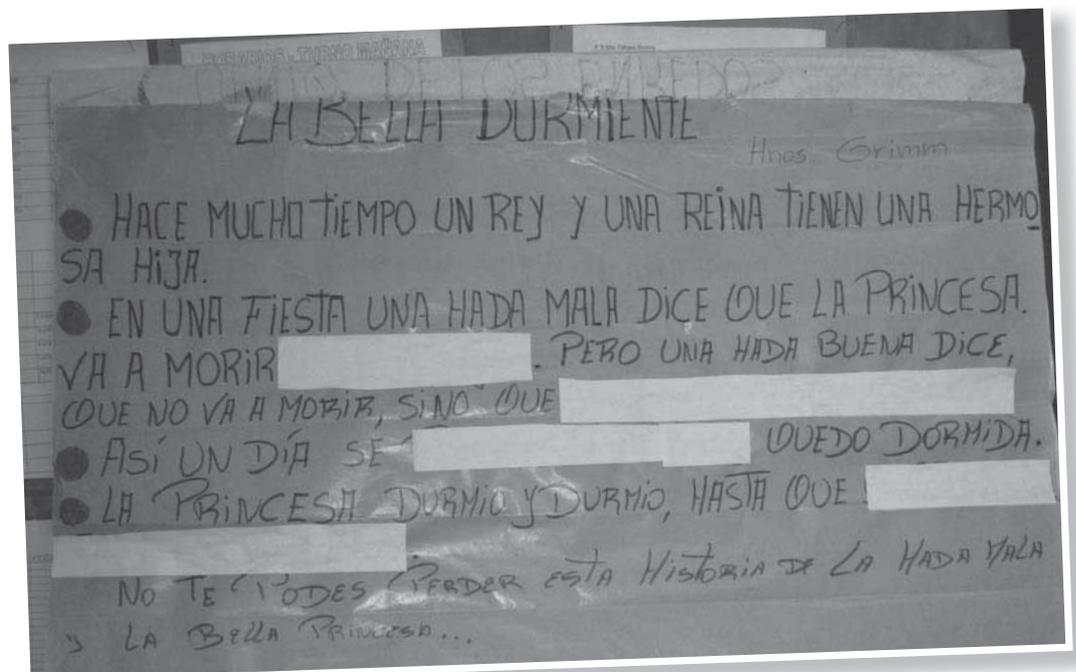


Aunque los niños no tengan demasiada experiencia en la escritura de textos extensos, lo más importante es que conversen sobre el tema, acuerden las ideas que les parecen más importantes e intenten colaborar en la redacción alternándose para dictar y escribir.

Dictado al maestro

Retome los aportes de las distintas parejas en una puesta en común y produzca una versión única intentando que todos los niños sientan el texto final como “propio”. Funcione como un “escribiente al servicio de los niños”. No se proponga escribir todo el cuento el mismo día. Retomar lo escrito para seguir avanzando ayuda a instalar muchas prácticas de escritura que los niños necesitan aprender: leer todo desde el principio, preguntarse si se entiende o si está dicho de una linda manera, darse permiso para discutir y cambiar cosas ya escritas.

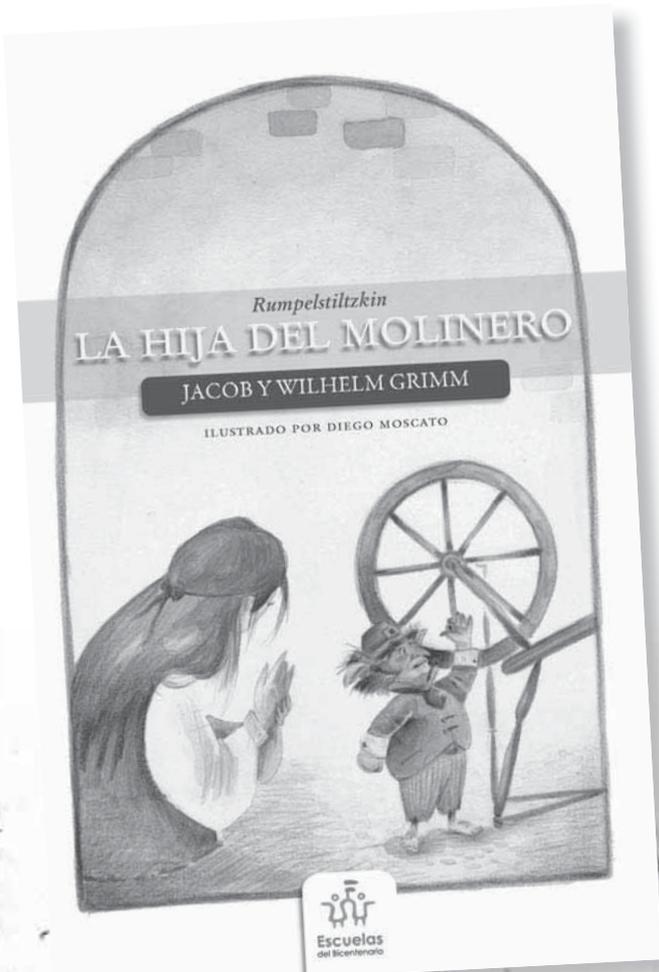
Es difícil para los niños considerar al lector durante el momento de la producción del texto: ellos saben toda la historia y suponen que los lectores potenciales del escrito también poseen ese conocimiento, dan por obvio muchos aspectos y no los desarrollan suficientemente. Retomar el texto unos días después provoca una distancia entre el producto y el productor que ayuda a percibir cuestiones pasadas por alto en el primer momento. No se sorprenda si, además, empiezan a encontrar y a intentar solucionar aspectos del lenguaje escrito que no aparecen como problemas de la comunicación oral: reiteraciones innecesarias, formas coloquiales inadecuadas, modos ortográficos de señalar el paso de la voz del narrador a la voz de los personajes, etcétera.



▲ Campana - Buenos Aires

CUENTOS CLÁSICOS

LA HIJA DEL MOLINERO



... Cuando nació el primogénito, el duende regresó a reclamar su pago. Le dijo a la joven reina: “Ahora me entregarás lo prometido”. La muchacha le rogó que le permitiera conservar a su hijo, y él accedió con una condición: que ella adivinase su nombre.

Y le dio tres noches para averiguarlo. La primera noche no logró descubrir su nombre. La segunda, a pesar de recitar una gran lista de nombres, tampoco pudo revelarlo. La noche final, desesperada, la reina salió a lo más profundo del bosque y oyó al duende brincar sobre el fuego y cantar:

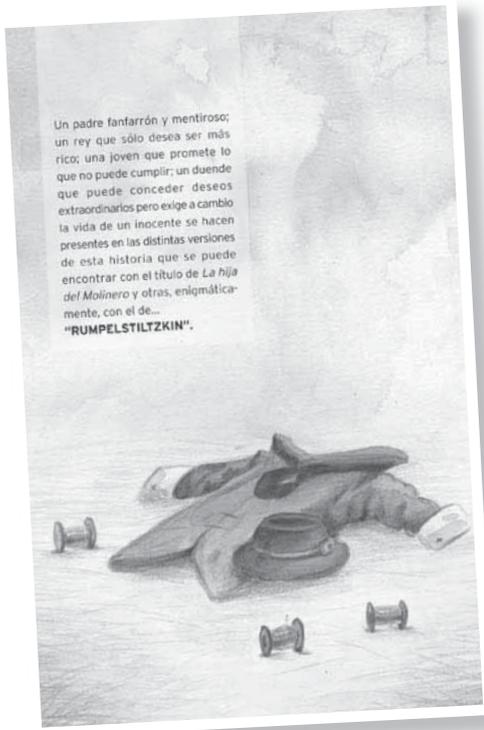
– Si hoy salto, mañana danzaré pues de palacio al niño me traeré. Acudo ante la reina y lo reclamo, ella ignora que RUMPELTILTZKIN me llamo.

En esta historia, se entrelazan sentimientos tales como la avaricia, la codicia, el egoísmo, la imprudencia... pero donde finalmente el amor de una madre a su hijo prevalece por encima de todo. Como en otros relatos de la mitología germana, aparece el duende, que interviene en situaciones complejas o de difícil discernimiento. Presenta también temas recurrentes en los relatos maravillosos: las tareas imposibles, el hijo deseado, un personaje que puede conceder felicidad a cambio de algo muy valioso pero lejano, una promesa olvidada, un bosque mágico, un nombre secreto.

La propuesta de trabajo tiene como propósito enfrentar nuevamente a los niños con una historia que retoma los temas recurrentes de los cuentos de hadas que caracterizan al género: una historia ficticia, la presencia de personajes folclóricos y personajes arquetípicos, el desafío ante las tareas imposibles, la condición pesarosa, el intercambio del hijo, un final próspero y feliz...

MOMENTOS DE LECTURA DEL MAESTRO

Escuchar leer al maestro



Los datos que pueda aportar antes de comenzar a leer ayudan a introducir a los niños en el mundo de ficción creado por los autores porque otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación. Comparta con ellos datos sobre los autores, el modo en que Jakob y Wilhelm recopilaron los cuentos de tradición oral especialmente alemana, cómo los ayudó una anciana mujer de quien obtuvieron gran parte de las historias, cómo los relatos fueron adornándose para su publicación, sobre qué otras historias muy conocidas también escribieron.

Si aún dispone de la edición del Proyecto Bicentenario, puede leer la breve reseña que aparece en contratapa.

En casi todas las versiones disponibles, los personajes que aparecen en esta obra son interesantes: un padre fanfarrón y mentiroso, un rey que sólo desea ser más rico, una joven que promete lo que no puede cumplir, un duende que puede conceder deseos extraordinarios pero exige a cambio la vida de un inocente... Se abre, de ese modo, un interrogante que se aclarará durante la lectura.

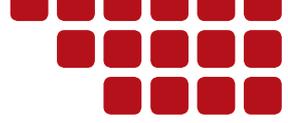
Cuando se haya creado el clima propicio para la lectura, intente que no se produzcan interrupciones para que los alumnos logren aprehender el sentido global del texto, encontrar el hilo motivador de los encuentros y los desencuentros, de lo que sucede en la historia, de lo fantástico.

Participar del espacio de intercambio

Los niños se han inmerso en el mundo mágico del cuento. Participar del mundo narrado nos incluye en la comunidad de lectores. El silencio posterior a la lectura permitirá iniciar un intercambio genuino y espontáneo.

Luego, abra un espacio para reflexionar acerca de la historia y cómo está contada. En esta situación, los niños tendrán oportunidad de intercambiar el impacto personal ante el cuento pero también podrán profundizar sobre las características de los personajes y sus motivaciones.

Algunas de las interpretaciones propuestas por los niños, sin duda, suscitarán volver al texto para localizar aspectos puntuales que permitan justificarlas o refutarlas. Entonces, tome un rol activo en esta práctica de volver al texto.



Intercambio entre lectores

Retomé lo que es un cuento tradicional porque con Virginia, la bibliotecaria, están leyendo cuentos tradicionales. Leí la reseña. Cuando dije Rumpelstiltzkin me preguntaron quién es. Y les dije: ¿quieren saber? Sí, leelo, dijeron. Alexis dijo: “poné el cartel en la puerta”. Leí. ¡Un silencio! ¡No me pidieron ni que les mostrara los dibujos! Les atrapé el duende, la privación de la libertad de la princesa. Cuando terminé, empezaron a aplaudir. En el intercambio dijeron: “¡Qué malo que es el padre de la molinera!” Alexis dijo: “No se regalan los hijos”.

Uno o dos días después retomé, lo saqué de la caja y dijeron: ¿Lo volvemos a leer? Sí, pero de una forma diferente. Saqué los libros, los repartí. Les propuse seguir la lectura. Fue un poco difícil por la minúscula en imprenta.

Al hablar de la reina decían: “los hijos no se regalan” y un niño dijo: “pero la reina no lo regaló”. Y me dijo: “Anotalo”. Valentino dijo: “la reina, al ir al bosque, arriesgó su vida”. También cuando hablaron del oro, Valentino dijo que hay una película, los dedos de oro... También Yanel comentó que la mamá se lo leyó antes de ir a dormir.

Al otro día, yo leía y ellos hacían que leían pero miraban los dibujos. Les pregunté por qué les parecía que está escrita con otra letra (negrita) y leí:

Pero a cada nombre que pronunciaba, el hombrecillo replicaba:

- No, no es ese mi nombre.

Pero el duende siempre replicaba lo mismo:

- No, no es ese mi nombre.

Y un nene dijo: “Porque es como Laura Devetach: repite”.

Lo leí cuatro veces, cuando llegábamos a esa parte yo decía: ... siempre replicaba... y ellos leían: “No, no es ese mi nombre”.

Alexis preguntó: “dónde está la canción”. Vamos a buscarla, dije. “Es al final”, dijeron, “porque la reina lo dice al final”. Vamos a buscarla, dije. Lo encontró por el dibujo y buscó por el nombre del duende.

Silvia, Escuela 13, Ensenada.

- Intercambien sobre las características del molinero:

¿Por qué dice que era “fanfarrón y mentiroso”? ¿Qué hizo o qué dijo para calificarlo así? ¿Están seguros? ¿Dónde lo dice? Esperen que lo busque y se los vuelvo a leer.

Pero en el camino se encontró con el rey y, queriendo darse importancia, le dijo...

Es necesario dar un lugar al análisis de aquellas cuestiones que permiten descubrir características de la “forma de ser” del molinero, un personaje que aparece en la historia y desaparece súbitamente pero cuya acción cambiará el devenir de la vida de su hija provocándole reiterados momentos de infelicidad.



- Reflexionen sobre la protagonista del relato:

¿Qué hace la hija del molinero cuando su papá la lleva al palacio? ¿Y frente al pedido del rey? ¿Y ante cada visita del duende? Esperen, vuelvo a leer. Pero escuchen este párrafo otra vez:

La noche anterior al tercer día, la reina se encaminó sola hacia lo más profundo del bosque. Al llegar a la colina, donde los zorros y las liebres se dan las buenas noches, vio el resplandor del fuego.

Los niños pueden, con su ayuda, analizar la pasividad de este personaje frente a la exigencia de su padre, del rey y del hombrecillo. Sin embargo, es relevante el cambio de actitud de la muchacha frente al peligro de muerte de su hijo.

¿Por qué la reina, sabiendo el nombre del duende, no se lo dice de primera vez? ¿Qué opinan ustedes de eso? Se los vuelvo a leer para que lo piensen con cuidado:

Podéis imaginar la alegría de la reina al oír el nombre del duende.

Al tercer día, cuando éste se presentó ante ella, le preguntó:

-Muy bien, majestad, ¿cómo me llamo?

-¿Os llamáis Conrado? –dijo con tono de satisfacción la reina.

-No –respondió el duende.

-¿Y Enrique? –se burló su majestad.

-¡No!

- Profundicen sobre las actitudes del rey:

-Esa sí es una valiosa habilidad –le dijo el rey–. Un arte que yo aprecio.

Si tu hija es tan lista como dices, tráela a palacio mañana mismo.

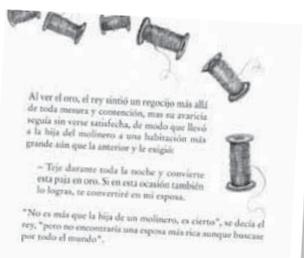
Quiero comprobar si lo que dices es cierto.

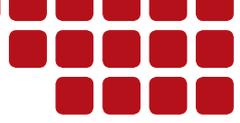
¿El rey deseaba corroborar la especial habilidad de la muchacha o tenía otras intenciones? Las verdaderas intenciones del rey se van explicitando a lo largo del relato: la amenaza de muerte a la muchacha si no lograba convertir la paja en oro, su creciente avaricia.

Al ver tanto oro se quedó asombrado y muy complacido, aunque aquello sólo sirviera para que deseara más.

...Al ver el oro, el rey sintió un regocijo más allá de toda medida y contención, mas su avaricia seguía sin verse satisfecha...

Una vez dicho esto, cerró la puerta con llave, ... se quedó asombrado y muy complacido, aunque aquello sólo sirviera para que deseara más...





- Caractericen al hombrecillo.

Es interesante descubrir especialmente, el modo en que la crueldad del hombrecillo va acrecentándose a lo largo del relato. En un principio, el collar y la sortija pueden considerarse un buen pago por los favores realizados a la hija del molinero en peligro de muerte. Pero los deseos van a tener un precio muy alto con el paso del tiempo.

¿Por qué no acepta toda la riqueza ofrecida por la reina a cambio de la vida del niño? ¿Por qué habrá decidido elegir como desafío el adivinar su nombre?

Su propia crueldad provoca, finalmente, el merecido castigo:

Al escuchar el nombre, el duende gritó de rabia. En su furia dio una patada tan fuerte en el suelo que hundió la pierna derecha hasta la cintura. Trató de salir tirando de la pierna izquierda, pero lo hizo con tanta fuerza que se partió en dos.

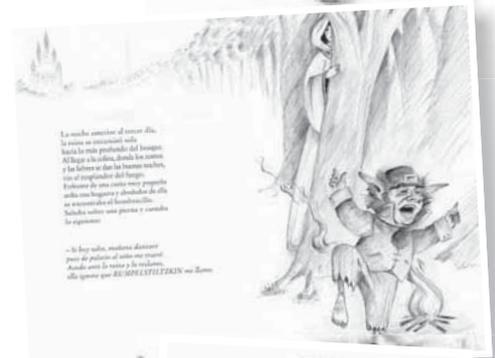
- Indaguen sobre distintos aspectos del relato. Vuelvan al texto, por ejemplo, para analizar la canción que canta el duende:
 - Si hoy salto, mañana danzaré
 - pues de palacio al niño me traeré.
 - Acudo ante la reina y lo reclamo,
 - ella ignora que RUMPELSTILTZKIN me llamo.

- Comparen el final del relato con los finales de otras historias maravillosas conocidas:
 - Y así, la hija del molinero vivió feliz para siempre y nunca más volvió a ver al enano saltarín.

Ayude a los niños a establecer lazos con otros relatos conocidos: en qué se parecen, en qué son muy diferentes. El encuentro del molinero con el rey, en la travesía hacia el pueblo, desencadena la historia por el “delirio de grandeza” del molinero. En *Caperucita Roja* también un encuentro casual en el bosque, tras un paseo de la niña, desencadena los hechos del relato.

La ingenuidad de la hija del molinero puede ser comparada con la ingenuidad de Caperucita, de Blancanieves, de los siete cabritos; una cualidad muy presente en los cuentos tradicionales. Del mismo modo se pueden abordar otras particularidades de los personajes: la maldad, la traición, la sensación de poder absoluto, la bondad, la especulación, la avaricia, los poderes mágicos, etcétera. Las características del contexto presentes no sólo a través de las palabras sino también de la ilustración: los espacios, lugares, personajes, objetos propios de “otros tiempos, de otros siglos”: castillos, bosques, reyes, princesas, la rueda, etc.

También pueden reparar en la aparición de ciertos números que se reiteran en las historias tradicionales: son tres las noches del encierro, tres los pedidos que hace el hombrecillo, tres días los que le concede a la reina para averiguar su nombre, las listas de nombres que presenta la reina se organizan



en tríos en el relato. Así, en muchas versiones, son tres los bailes a los que acude Cenicienta; los vestidos maravillosos que Piel de Asno pide a su padre; las casas de los cerditos que intenta derribar el lobo; los deseos que otorga el pez mágico al viejo pescador. En otros cuentos tradicionales, números como el siete o el cinco reaparecen con frecuencia.

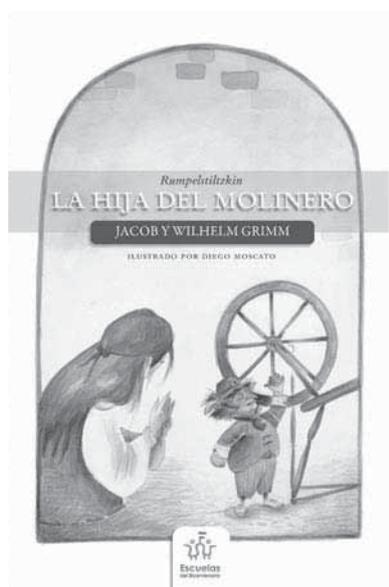
Las ilustraciones

Como se ha dicho, las ilustraciones también aportan a la hora de caracterizar personajes y escenarios. Si todos cuentan con el libro para poder seguir su lectura, intente que se detengan en ellas y traten de lexicalizar las sensaciones que les provocan. Si en el aula hay un único ejemplar, permita que circule entre los niños apenas comience a cerrar el espacio de intercambio.

A modo de ejemplo, planteamos intervenciones sobre la edición Bicentenario pero se podrán proponer estas comparaciones con cualquier ejemplar con el que usted cuente en su escuela.



¿Qué sensaciones les transmite esta ilustración?



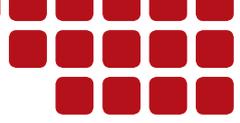
Por qué piensan que el ilustrador dibujó esta escena en la tapa, ¿qué escena elegirían ustedes para la tapa de este cuento?



Observen detenidamente la cara de la reina... ¿Qué impacto les produce?

Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

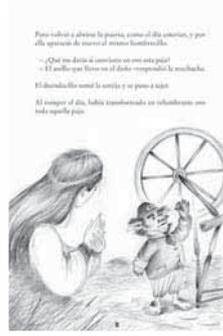
La vuelta al texto, si logra conseguir un ejemplar del cuento para cada uno o cada dos o tres niños, permite plantear situaciones de localización puntual de ciertos fragmentos. Si los chicos han escuchado leer más de una vez el cuento, si han tenido oportunidades de volver a él, es factible invitarlos a localizar escenas, diálogos y “maneras de decir” en sus propios ejemplares de modo tal que avancen en la lectura por sí mismos.



En este cuento, por ejemplo, se podría sugerir la lectura de la escena en que el hombrecillo aparece por primera vez y, especialmente, su diálogo con la muchacha.

La reacción del rey frente a los carreteles de oro, después de la primera noche...

La segunda aparición del duende...

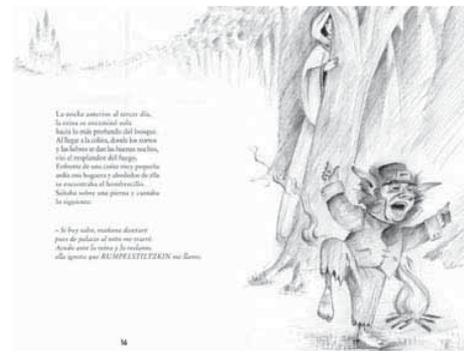


Lo que el rey piensa de la muchacha cuando decide convertirla en su esposa...

La forma en que el texto advierte sobre las profundidades del bosque en el que se interna la desesperada reina...

La llegada del hombrecillo para reclamar al primogénito...

La canción alrededor de la fogata...



Sin duda, tendrá que animar esta situación para evitar los escollos que presenta el texto a los aprendices. Se trata de que los niños comprendan que “ya saben lo que ahí dice” y se animen a una lectura más centrada en el sentido (que conocen muy bien) que en desentrañar los sonidos de las letras y en los obstáculos que éstas todavía les presentan.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Las propuestas de lectura directa son similares a las localizaciones que se plantean para seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Tal vez, más acotadas, más fáciles de ubicar en el texto completo.





El inicio del cuento y su final...

El pedido del hombrecillo la primera noche y la respuesta de la muchacha...

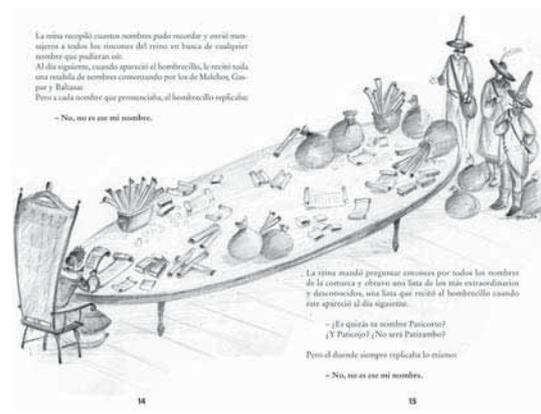
- Si yo lo hago por ti, ¿qué me darías? -preguntó el duende.
- Mi collar -replicó la chica.

El pedido del hombrecillo la segunda noche y la respuesta de la muchacha...

- ¿Qué me darás si convierto en oro esta paja?
- El anillo que llevo en el dedo -respondió la muchacha.

El pedido del hombrecillo la tercera noche...

Proponga una lectura a “dos voces”: usted toma el peso de la narración y la voz de la reina cuando, durante los dos primeros días, lee los nombres posibles y los niños leen la respuesta, reiterada, del duende...



Escribir en torno a lo leído

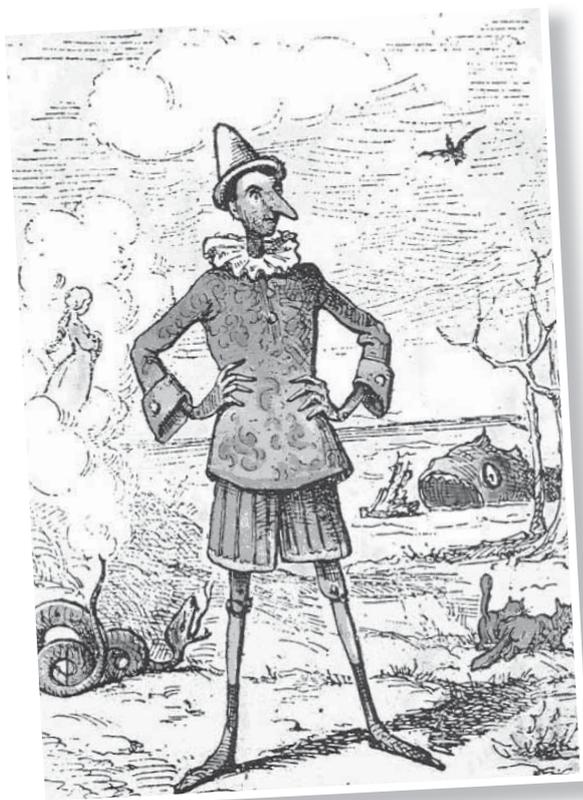
Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación y todas aquellas que considere pertinentes, teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera.

Podría decidir que los niños escriban en parejas, por sí mismos o por dictado al maestro. También puede pensar propuestas diferentes para ofrecer a diferentes grupos de niños.

- Completar la ficha personal de lecturas.
- Escribir las caracterizaciones de los personajes.
- Reescribir algún fragmento del cuento que más les haya impactado.
- Escribir los nombres que propone la reina en el juego de adivinanzas.
- Escribir la canción que corea el hombrecillo.
- Teniendo en cuenta el relato, escribir una nueva visita del enano al castillo para cumplir el deseo de la joven a cambio de algo que ella pueda ofrecerle.
- Escribir una recomendación colectiva del cuento por dictado a la maestra para la cartelera de la escuela.

LECTURA DE NOVELA

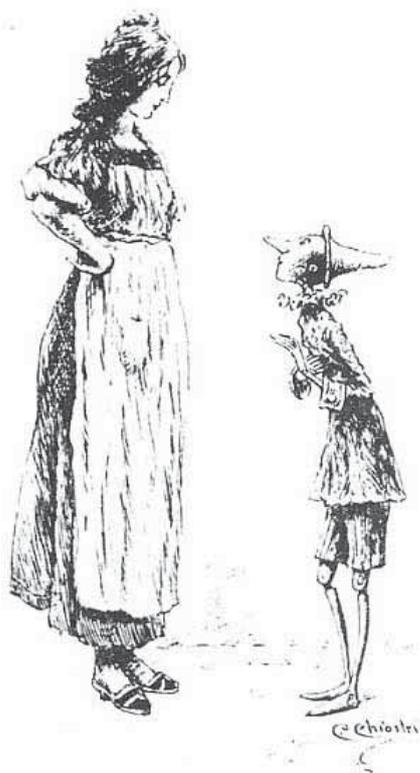
LAS AVENTURAS DE PINOCHO



La lectura de una novela es un comportamiento de lector habitual y eso compromete a la escuela a incluirla como una más de las prácticas del lenguaje presentes en la vida del aula. Sin embargo, muchas de sus peculiaridades asustan a un lector inexperto: la extensión, la ausencia de imágenes que acompañan el relato completo, la necesidad de sostener la continuidad del hilo argumental, una trama más compleja, con apariciones y desapariciones de algunos personajes. Son las mismas características que, a veces, asustan también a los maestros.

Cuando los niños tienen oportunidad de acceder a la lectura de una novela a través de la mediación del maestro, dan un salto hacia adelante en su formación como lectores: hay más para comentar, tiene sentido recuperar lo que se leyó en la última sesión porque hay que continuar leyendo, la caracterización de los personajes se va delineando y completando a medida que la trama avanza...

Pinocho es un clásico de la literatura y los niños, seguramente, conocen al personaje y la temática central de la historia por las referencias que el mundo de los adultos, casi inevitablemente, hacen de este clásico, “el muñeco mentiroso al que le crece la nariz”.



◀ *Giuseppe Magni (1895)*



La versión elegida para este proyecto es la adaptada por Laura Devetach y Gustavo Roldán e ilustrada por Gustavo Roldán (h) para la Colección Libros de Boris. Colihue, Buenos Aires. Sugerimos la lectura de esta novela y versión ya que se trata de una obra que el Proyecto Escuelas del Bicentenario aportó a las bibliotecas de aula. Se tuvo en cuenta para su elección el carácter de clásico de la literatura universal y la familiaridad que supone para niños y maestros. Además, esta versión repone cuidadosamente la versión original de Collodi y da lugar a interactuar con ella si se dispusiese del texto. Aquí es sólo un ejemplo; usted podría elegir cualquier otra novela que tenga disponible teniendo como único requisito su calidad literaria: *Peter Pan*; *Dailan Kifki*; *El libro de la selva*; etcétera. Esperamos que los ejemplos y las intervenciones específicas aquí expuestas le permitan encontrar aquellas más pertinentes para la novela que lea con sus alumnos.



Este proyecto plantea inaugurar la práctica de lectura de novela en Segundo grado cuando los niños ya han leído muchos cuentos, clásicos y contemporáneos, anónimos y de autor, inclusive cuando ya pueden reconocer marcas de estilo de autor, personajes prototípicos, señales de temporalidad.

Productos posibles

- Producir una (o varias) *nuevas aventuras de Pinocho* para ser intercalada en la novela original.

Una vez elaboradas, las nuevas aventuras podrán ser compartidas con alumnos de otros años, con alumnos de otras escuelas o con las familias de los autores. Para ello, será necesario reseñar brevemente la novela para que los lectores que no la conocen o no la recuerdan puedan comprender la pertinencia del capítulo que se introduce.

- Elaborar una síntesis biográfica del autor a partir de leer y apuntar datos biográficos.

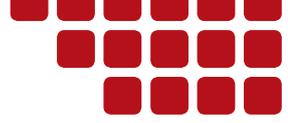
Duración aproximada

Segundo período del ciclo escolar.

Propósitos didácticos

- Adecuar la modalidad de lectura al tipo de texto: seguir la lectura de un texto narrativo extenso a lo largo de varias sesiones. Escuchar leer durante un período prolongado, interrumpir la lectura y retomarla uno o varios días después, localizar el lugar en que se interrumpió, releer algunos de los párrafos anteriores para recordar los últimos acontecimientos. Volver atrás para recuperar aspectos relevantes del relato, datos que pasaron desapercibidos o que fueron olvidados.
- Comentar con otros lo que se está leyendo. Confrontar opiniones e interpretaciones.
- Recomendar a otros una novela.
- Establecer relaciones entre el mundo ficcional y el real conociendo datos de la publicación del libro, de la vida del autor y de algunos temas relacionados con el mundo narrado.
- Recurrir a la escritura personal para anotar aspectos que puedan resultar interesantes para seguir la novela: la evolución y aparición de los personajes, los cambios en la historia.
- Tomar decisiones relacionadas con la planificación colectiva del texto a escribir (la nueva aventura del personaje): acerca de la historia a contar y de cómo contarla.
- Aceptar y proponer modificaciones del plan inicial a medida que se avanza en el texto.
- Probar recursos y evaluarlos a medida que se escribe. Imitar recursos usados por los escritores. Adecuar el texto que se escribe a las convenciones del género.
- Revisar conjuntamente, con ayuda del docente, el texto producido: cohe-





rencia de la historia, formas de contar apropiadas a la novela, recursos para cohesionar el texto (sustituciones y puntuación).

- Tener en cuenta los conocimientos y los intereses de otros lectores en el momento de editar y presentar el texto escrito.

MOMENTOS DE LECTURA DEL MAESTRO

Para sumergirse en la obra

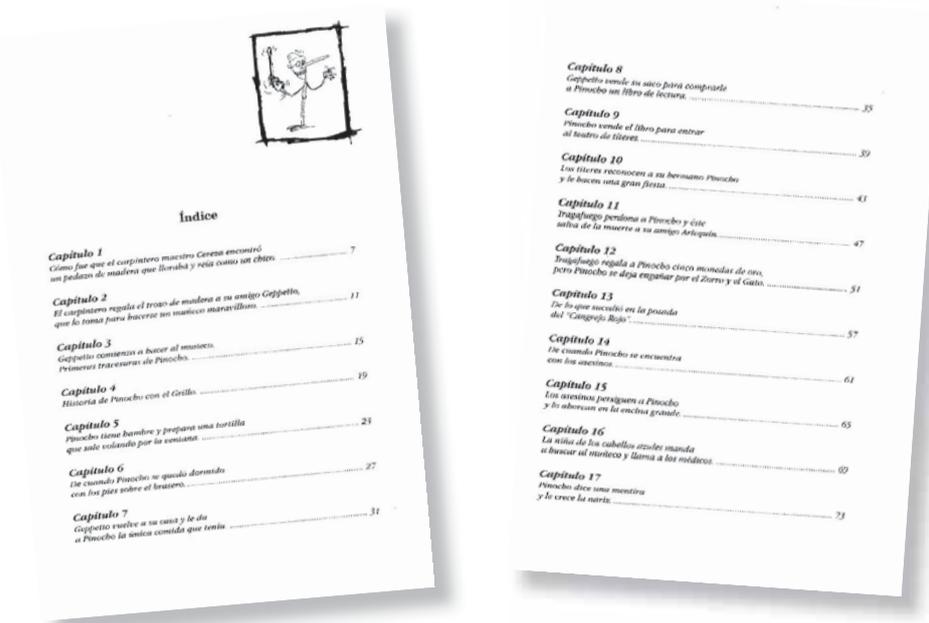
La elección que ha hecho de una novela para su grupo de alumnos merece que se tome unos minutos para su presentación: cuénteles los motivos por los que considera que les va a gustar mucho, lea el título, los nombres de los autores y del ilustrador. En el caso de *Las aventuras de Pinocho* se puede explicitar su carácter de clásico de la literatura, su popularidad universal, las características del personaje y de sus aventuras. Permita que los niños le cuenten lo que saben de él, entusiasme a los futuros lectores a través de estos comentarios.

En este momento, si la versión elegida es la de Roldán y Devetach, es importante que les explique que se trata de reconocidos autores argentinos contemporáneos y lo que supone la idea de versión. Es probable que los niños recuerden a Laura Devetach, sus cuentos y poemas, si han transitado la secuencia “Seguir a un autor” eligiendo su obra. También puede remitir a los cuentos clásicos si sabe que los niños han atravesado instancias de lectura de varias versiones de un mismo cuento.

Introduzca a los alumnos en las particularidades que implica esta práctica de lectura: la exploración del libro les habrá permitido descubrir la extensión que tiene y seguramente, la estructuración en capítulos. Comente que se trata de leer algunas veces en la semana capítulos de la novela y definan la agenda de lectura. Es una excelente oportunidad para dar lugar a una situación de escritura colectiva para la producción de “la agenda de lecturas” en un portador que puede estar



Si los niños han atravesado el proyecto de Reescritura de Caperucita Roja en primer grado, seguramente habrán leído dos versiones de ese cuento.



a la vista y al alcance de todos. Durante la confección de la misma, exploren el índice del ejemplar y lea los títulos y acápites de los capítulos para todos. Puede fotocopiar el índice para un panel o para cada niño, para que todos puedan leerlo por sí mismos. Particularmente, este índice brinda muchos datos que permiten anticipar lo que va a suceder en la historia.

Proponga a sus alumnos inaugurar un apartado en el cuaderno de clase, podrían ser las últimas quince hojas, con el fin de que todo lo relativo a la obra se conserve junto y seguido, y no mezclado con otros trabajos del área u otras disciplinas.

Consignar los datos de la obra en la “portada” será una buena situación de copia con sentido. Además, podrá incorporarse la agenda de lectura elaborada grupalmente a la que se volverá después de las sesiones de lectura con el propósito de agendar los capítulos que se van leyendo.

Para introducir a los niños en el mundo de ficción, antes de comenzar a leer, aporte datos ya que éstos otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación. Lea a los alumnos alguna información sobre el autor: cuándo y dónde vivió, qué otras obras produjo, etcétera.

Lectura de los dos primeros capítulos de la novela

Una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura, comience a leer. Como conoce la obra con anticipación intente atrapar la atención de los lectores creando expectativas acerca de la historia o de los personajes a medida que avanza en la lectura.

Puede hacer un alto entre la lectura del primero y el segundo capítulo y propiciar un espacio de intercambio que favorezca la creación de expectativas acerca de la historia, intentando transmitir la necesidad de mantener el hilo narrativo. Analice, por ejemplo, las características del párrafo final, que deja al lector con muchas incertidumbres.

Continúe, luego, con la lectura del segundo capítulo y profundice durante el intercambio.

- Analicen el valor literario de expresiones tales como:
... por su nariz tan morada como una cereza madura, el maestro Cereza se quedó como de piedra, cayó como fulminado, la cara desencajada...

... o de recursos más vinculados con la estructura sintáctica del relato que favorecen la creación de un clima expectante como el planteado en el párrafo...

Asustado... ¡y nada!

... tan significativos en la trama narrativa.



- El uso de algunas expresiones cargadas de ironía en el discurso directo de los personajes:
 - Estoy enseñándole a sumar a las hormigas, ¿Qué lo trae por aquí compadre Geppetto?
 - Las piernas...
- Los momentos en que Geppetto pide un favor al maestro –en dos oportunidades– y, en ambos casos, en lugar de resolverse la escena concluye en discusiones violentas y posteriores juramentos de amistad eterna.
- El enlace cohesivo del primer párrafo del segundo capítulo para mantener la secuencia narrativa de la historia.

Una particularidad de la novela es, precisamente, la continuidad entre capítulo y capítulo. El segundo capítulo de Pinocho, por ejemplo, comienza diciendo:

En ese momento llamaron a la puerta.

¿A qué momento se refiere?, ¿qué estaba pasando cuando llamaron a la puerta?, ¿dónde se puede hallar ese dato? La relectura del último párrafo del primer capítulo aporta la respuesta precisa:

El pobre maestro Cereza cayó como fulminado. Cuando pudo abrir los ojos se encontró sentado en el suelo. Tenía la cara desencajada, y hasta su nariz, siempre tan morada, ahora estaba azul por el susto.

La historia continúa en el taller del carpintero, en el preciso momento en que comienza a recuperarse de la sorpresa que le provocó escuchar la voz que provenía de un trozo de madera.

SESIONES SOSTENIDAS DE LECTURA Y COMENTARIOS

La lectura de una novela se realiza en varias sesiones, intervenga para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. Al finalizar cada capítulo abra la discusión para analizar lo acontecido y especialmente para que a los niños les sea posible ensayar anticipaciones sobre lo que sucederá en los capítulos subsiguientes.

Después de cada momento de lectura en clase, proponga un espacio de intercambio para profundizar las interpretaciones de los alumnos acerca del mundo creado por el autor, las posibles motivaciones de los personajes que generan algunas acciones a lo largo del capítulo leído, las vinculaciones entre los episodios de diferentes capítulos, el impacto de los lectores a propósito de los sucesos o vinculado con el perfil de ciertos personajes, entre otras cuestiones posibles.



Como los alumnos recién comienzan a familiarizarse con la obra, a veces se hace necesario, antes de una nueva sesión de lectura, releer alguna secuencia anterior o recordar la descripción de algún personaje o alguna situación que luego adquiere relevancia en el relato.

Como la lectura se realiza en varias sesiones, es importante que les enseñe cómo se marca una página con un señalador, que discutan oralmente en qué punto se dejó o que relea un fragmento para recuperar y mantener el hilo de la trama, no sólo por la extensión del texto sino también por los múltiples conflictos que se suscitan en forma simultánea.

Registro de clase

Se encontraban leyendo el capítulo 3 de Pinocho.

D: ¿Por qué será que las cosas están pintadas en esa casa?

(Relee el párrafo: “La casa de Geppetto era un cuartucho...”)

Al: Porque estaban viejas.

D: Sí, hay algunas cosas viejas (relee) pero, ¿por qué había cosas pintadas, además de las viejas?

Al: Porque esas cosas no tenía.

D: Entonces, ¿cómo es esa casa?

Al: Geppetto es pobre.

Al: No tenía casi nada.

D: Claro, imagínense que tiene que pintar hasta las cosas que no tiene.

(Relee el fragmento que cuenta que Geppetto le puso nombre al muñeco.)

D: ¿Será que les fue bien si es que “el más rico pedía limosna”?

Al: Y no, porque no tiene.

Al: Los pobres piden limosnas.

D: ¿Y por qué dice “creció, creció y creció”?

Al: Porque crece mucho.

D: Claro, no es lo mismo decir creció una sola vez...

Al: Ahí crece, pero un poco.

Al: No, no es lo mismo porque acá crece, crece hasta mucho.

D: ¿Por qué será que Geppetto no se asombra de que el muñeco tenga vida propia?

(Relee el fragmento “Ojitos de madera...”)

Al: Porque ya en otra parte dice que la madera hablaba y hacía cosas.

(Relee: “Fue como hablarle a la pared.”)

D: ¿Qué quiere decir con esto?

Al: Que es sordo.

Al: Que se sigue riendo.

D: No sé si es sordo, pero igual me parece que no lo escucha a Geppetto.

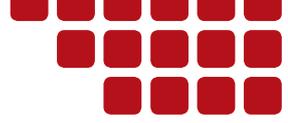
Al: ¡¡No le hace caso!!

D: ¿Y qué querrá decir con “en casa arreglaremos cuentas”?

Al: Le van a hacer chas – chas.

(Mientras hace el movimiento con la mano.)

Al: Lo van a “chirlar”.



Al: *Es como cuando mi mamá dice “en casa vamos a hablar”.*

(Y muestra el ademán con la mano.)

Al: *A mí a veces no me llevan a la casa, me van pegando en la calle cosa que me de vergüenza.*

(Todos se ríen.)

La actividad continuó con el dibujo de la casa de Geppetto tomando en cuenta la forma en que se describe.

Tucumán

La práctica de la lectura por capítulos de una novela es una ocasión especial para que los alumnos recuperen el “hilo argumental” y puedan reconstruir en conjunto “por dónde van” para aquellos compañeros que no estuvieron presentes en la última sesión de lectura. Por la misma razón, es una ocasión excelente para que los niños sientan que, si no van a la escuela, se pierden algo muy interesante.

MOMENTOS DE LECTURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

A medida que se avanza en la lectura de la obra, es importante planificar situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de leer por sí mismos. Si cuenta con varios ejemplares de la obra puede comenzar leyendo los primeros párrafos de algún capítulo y, como usted ya conoce la historia, prever dónde interrumpir la lectura –seguramente será un momento que genere el deseo de seguir– para proponer entonces que sigan leyendo por sí mismos, en parejas o en pequeños grupos.

Esta intervención promueve el pasaje progresivo de la lectura sostenida por el maestro a una lectura sostenida por los propios niños. Se intenta empezar a favorecer la autonomía de los alumnos como lectores de novela.

Si no se dispusiera de varios ejemplares, procure distribuir fotocopias de algunos capítulos para que los niños puedan leer por sí mismos. Puede también comenzar leyendo los párrafos introductorios y pedirles que continúen leyendo de manera autónoma para saber cómo se desarrolla la aventura en esa ocasión o seleccionar algún capítulo que incluya un diálogo entre personajes y, entonces, proponerles que cada uno elija un parlamento para leer.

Mientras se lee la novela

Intercale la lectura de textos biográficos sobre Carlo Collodi extraídos de diferentes fuentes, teniendo en cuenta que estar informado acerca del contexto en el que se desarrolló la obra de un autor y sobre su trayectoria literaria con-



“... Una vez introducidos en el mundo plasmado por el autor a través de la lectura compartida, los alumnos están en condiciones de emprender un proceso que les permita independizarse progresivamente de la tutela del docente.”
Lerner, D., “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. En: *Lectura y Vida* (2002:6).



tribuye a la formación del lector de literatura. Para los lectores, las biografías de los autores son particularmente interesantes y conocerlas puede ser tan apasionante como leer una de sus historias. Es interesante también conocer a los autores de la versión que están leyendo: datos biográficos, de su obra, del contexto de producción de esta obra en particular.

Al promediar el proceso de lectura de la novela, pueden disfrutar y analizar con sus alumnos algunos fragmentos de versiones cinematográficas o en dibujos animados de *Las aventuras de Pinocho*. En tales casos, es relevante tomar en consideración las variaciones de ambas dimensiones: lo narrativo escrito y los múltiples lenguajes que incluyen el cine y la animación.

Escribir en torno a lo leído

Después de los primeros encuentros, sugiera armar un afiche en el que se registren las características de los diferentes personajes que van apareciendo a lo largo de los capítulos y otro con los hechos claves de cada episodio. La escritura ayuda a seguir la complejidad y simultaneidad de las acciones y las motivaciones de los personajes que aparecen y desaparecen en la trama definiendo el devenir de la historia. Estos apuntes podrán ser utilizados para que todos los niños puedan estar al tanto de los acontecimientos de la novela aunque no hayan estado presentes en algunas sesiones de lectura y también para la instancia de producción de una nueva aventura.

En otra oportunidad, coménteles a sus alumnos la necesidad de elaborar apuntes individuales y/o colectivos a partir del material biográfico leído. Garantice espacios de elaboración de tales apuntes después de cada sesión de lectura con el propósito de disponer de insumos para la producción de la síntesis biográfica que acompañará las nuevas aventuras de Pinocho.

Recién les leí algunos datos biográficos que bajé de Internet. Les propongo que analicemos los apuntes que ya tenemos sobre la vida y la obra de Carlo Collodi para evaluar qué datos de los que leí recién ya los teníamos apuntados y cuáles tendríamos que agregar porque nos parecen relevantes para escribir la síntesis biográfica...

Escribir de acuerdo al producto elegido

Producir la nueva aventura

Proponga a los alumnos escribir una nueva aventura del personaje conocido por todos para compartir con otros lectores: las familias y el resto de los compañeros de la escuela. Decidan conjuntamente la manera en que comunicarán la novela original y la nueva historia. (Por ejemplo, presentación colectiva a otros alumnos y las familias y/o edición para distribuir en las bibliotecas de otras aulas; lectura de los autores a otros grupos...). Asegúrese



de presentar esta situación de escritura después de que los niños ya se hayan familiarizado con la obra y con la práctica de leer por capítulos en distintas sesiones, aunque no necesariamente debe realizarse al finalizar la lectura completa de la novela. Esto les permitirá darle sentido a todas las escrituras intermedias que se van produciendo y además ir pensando el contenido de la nueva aventura a partir de los hechos que suceden en la historia.

Solicite que, en parejas, produzcan un listado de aventuras posibles después de retomar los apuntes que tienen sobre los episodios de la novela leída y las caracterizaciones de los personajes. Intervenga en los grupos ayudando a formular por escrito estas ideas que pueden formar parte de la historia: quienes serán los personajes, el escenario en que sucederá la nueva aventura, el problema que enfrentará esta vez el protagonista y la forma de resolverlo... Explícite la necesidad de tener en cuenta la ubicación que tendrá el nuevo episodio en la novela para definir la manera en que se vinculará con el capítulo anterior y posterior; podrá propiciar el análisis de este aspecto a través de la relectura de algunos finales e inicios de capítulo. A modo de ejemplo...

- Proponga volver a leer rápidamente los capítulos 11 y 12 de la obra.

¿Es posible pensar una nueva aventura a continuación del capítulo 11?

¿Qué cuestiones del capítulo 11 tendremos que tener en cuenta para pensar una nueva aventura?

¿Cuándo podría suceder la nueva aventura?

Lugar y momento en el que puede ocurrir: tendría que ser a la noche, durante y/o después del baile de los muñecos y en un lugar cercano al teatro de manera tal que les permita estar de regreso a la mañana siguiente porque en el capítulo 12 se cuenta que se reunieron nuevamente Pinocho y Tragafuego.

¿Qué cosa podría ser desencadenante de una nueva aventura?

Obviamente Pinocho, porque así lo define la propuesta inicial, tal vez Arlequín u otro muñeco de los invitados a festejar el perdón, alguno de los gendarmes y/o, inclusive, Tragafuego.

¿Por qué podría desencadenarse una nueva aventura?

La alegría de Pinocho por haber sido perdonado: su impulsividad ante un hecho que lo emociona puede llevarlo a escaparse para festejar, solo o con alguno de los personajes antes nombrados, y que le suceda algún hecho cómico o tragicómico. Pinocho y Tragafuego tramando algo contra alguno de los muñecos antes presentados: la personalidad de Pinocho podría motivar este tipo de acciones.

- Pueden también revisar otro par de capítulos que impongan una restricción clara para introducir uno nuevo.

Entre el capítulo 12 y 13 queda pendiente la trampa que intentan tramarse el zorro y el gato a Pinocho y se resuelve en el siguiente, sin tiempo para una nueva acción o, al menos, con un condicionante muy claro que requiere ser despejado para introducir otro hecho:



Pinocho dijo. -¡Vamos, voy con ustedes!

Y el próximo comienza diciendo:

Camina que te camina llegaron, al caer la tarde, muertos de cansancio, a la posada del "Cangrejo rojo".

¿Sería posible incluir una nueva aventura en ese lugar de la novela?

¿Cuándo y dónde tendría que ocurrir?

- Genere un espacio de intercambio para ajustar las propuestas argumentales de cada grupo. Listen estas ideas dictadas por los alumnos en papel afiche o el pizarrón para que todos tengan posibilidad de pensar sobre ellas.
- Luego, elijan conjuntamente una de las propuestas argumentales e imaginen colectivamente su desarrollo antes de escribir...
- A partir de esta previsión, proponga la producción colectiva por dictado al docente de un borrador de la historia esbozada. Aporte ideas pero delegue en sus alumnos la producción. Escriba el texto tal como los alumnos lo dictan a fin de brindar oportunidades para discutir algunos problemas:

En este fragmento que dictaron se repite mucho y. Lo vuelvo a leer y piensen de qué otras formas se podría escribir. . .
- Relea de manera frecuente la escritura para discutir su adecuación y para decidir de qué manera coordinar lo escrito con lo que vendrá; proponga contrastar algunas opciones de escritura para analizar con los alumnos:

Les escribo esta idea de dos formas posibles y ustedes piensen cuál les parece mejor y por qué.
- Intente garantizar que todos los alumnos "tengan voz" en el intercambio y participen activamente en la formulación de la escritura:

Ya escribimos esta parte. Ahora decidan cómo seguir, me lo dictan y luego lo releemos para ver cómo queda.

Les leo lo que me dictaron y piensen cómo se podría agregar más suspenso.

Estamos pensando juntos de qué otra manera se puede escribir para no repetir tantas veces "y entonces, y entonces". Creo que no están escuchando las ideas de Lucía que pueden ser interesantes...
- Culminada la escritura en una o varias clases, plantee la necesidad de revisar el escrito en una clase posterior. Esta revisión diferida en el tiempo puede dar lugar al descubrimiento de nuevos problemas y nuevas intervenciones para su solución. Transcriba la producción en un afiche a doble espacio para que se puedan agregar comentarios, tachar fragmentos o reformularlos. Intervenga para que los alumnos puedan resolver algunos problemas y mejorar su escrito teniendo en cuenta las reflexiones y conclusiones compartidas, por ejemplo: revisar el argumento, la caracterización de personajes, la relación del final con el planteo de la historia, el uso de la



puntuación en el texto, las decisiones tomadas con respecto al sistema de escritura:

Recuerden que aquello que le sucedía a Pinocho debía dar origen a un conflicto.

Muchas de las repeticiones que no quedan bien las podemos reemplazar de maneras diferentes, a veces se puede poner una palabra o frase similar, también se puede borrar la repetición de los nombres de estos personajes o reemplazarla por "ella o él".

¿ Les gusta más esta nueva expresión para hablar de la mirada de Pinocho cuando... ?

- Para editar el texto, proponga a los alumnos tomar decisiones sobre las ilustraciones. El momento en que los niños deciden cómo incluirlas es una oportunidad para que releen solos y con un propósito muy claro un texto conocido. También para volver a pensar en los signos de puntuación. Raramente un texto se fragmenta para incluir una ilustración de manera pertinente si no se toman en consideración los párrafos y, por lo tanto, la aparición de puntos aparte también tiene un sentido claro para los niños. Usted puede preparar copias del texto en procesador o a máquina “a renglón seguido” y doble espacio para que definan dónde producir los cortes usando un signo gráfico acordado por el grupo o que usted introdujo directamente, como podría ser la barra (/).

Producir la reseña de la obra y organizar los datos biográficos de los autores

Si para presentar el capítulo los alumnos van a escribir un resumen de la novela o una síntesis del argumento, proponga pensar conjuntamente aquellos datos que necesiten saber los lectores que desconocen la novela para valorar la pertinencia de la nueva aventura producida por el grupo. Discutan sobre qué habría que decir acerca de la historia y los personajes. Es una situación propicia para recapitular lo que se aprendió sobre la novela poniéndose en el lugar de otro lector.

Converse también con los niños sobre cómo retomar datos interesantes sobre el autor. Para ello, va a ser necesario releer las notas biográficas sobre Collodi y volver a anotar entre todos un punteo de datos para comentar.

Otras posibles situaciones de escritura para realizar durante el desarrollo del proyecto

Estas situaciones puede presentarlas como secuencias cortas de trabajo durante el proceso de lectura de la novela.

- Sintetizar un capítulo de tal modo que lo esencial de la trama pueda ser recuperado.



- Introducir nuevos discursos directos en algunos capítulos que relatan acciones a través del discurso indirecto. Hay algunos que se plantean completos como diálogos y otros no, lo que puede servir para analizar y pensar en el propósito comunicativo de la actividad (por ejemplo: para la representación teatral de una escena se requeriría del texto completo en lenguaje directo; en ese caso se podría transcribir, del capítulo 13, la escena de la cena en la posada del Cangrejo Rojo).
- Escribir parlamentos nuevos. Por ejemplo, en el capítulo 24, “La isla de las abejas” se textualizan los parlamentos de algunos de los personajes que pasaron y a quien Pinocho les pidió limosna mientras que a otros de esos veinte, se los cita. La propuesta consiste, entonces, en escribir el discurso de aquellas personas que sólo están aludidas.
Por ejemplo, todos le respondieron:

—¿No te da vergüenza? En lugar de vagar por la calle buscá trabajo y así vas a ganarte el pan.

Pero previamente se produce un diálogo entre Pinocho y cada uno de los personajes, tal como el que sostiene con el albañil o con el carbonero:

—Caballero, ¿haría la caridad de darle una moneda a este pobre muchacho que bosteza de hambre?

—Con mucho gusto. Ayúdame a llevar la mezcla, y en vez de una moneda te daré cinco.

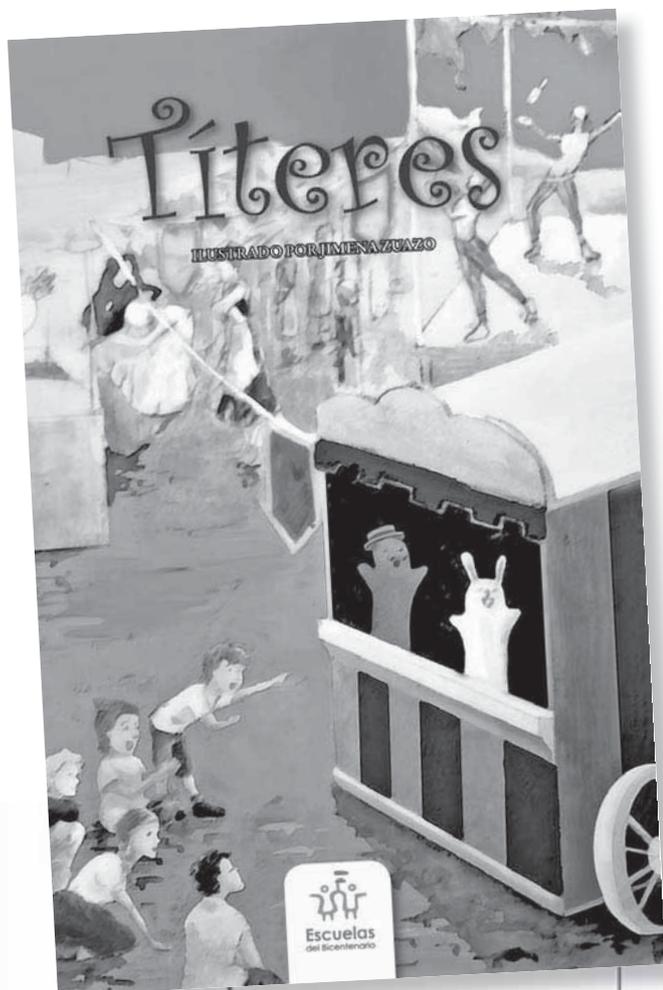
—Pero la mezcla es pesada, y yo no quiero cansarme.

—Si no querés cansarte, que te diviertas bostezando.

- Evocar la popular canción *En el viejo hospital de los muñecos...* y analizar si los hechos que relatan coinciden con los que se cuentan en la novela leída. Transcribir algún fragmento de la canción o bien dictarla al maestro para conservarla.

FASCÍCULO DE INFORMACIÓN

TÍTERES



La historia del títere es muy vieja; los primeros fueron siluetas de piel de búfalo o de cordero, recortadas y caladas que se proyectaban como sombras. Los chinos usaban muñecos para las ceremonias religiosas y también para divertir a los niños. De allí pasaron a Turquía y al África; los adoptaron los egipcios, la civilización griega y el imperio romano. Nápoles, y luego Sicilia, heredan las marionetas romanas y las transforman en marionetas grandes, talladas en madera con gran realismo.

En la Edad Media, grupos de saltimbanquis recorrían los pueblos haciendo juego de manos, danzas, cantos y equilibrio al son de la música de flautas y tambores y ofreciendo representaciones de títeres. Llegan a España de la mano de los juglares que, además de cantar, tocar instrumentos musicales y componer poemas, sabían manejarlos.

*En América, la tradición titiritera se hereda de la inmigración europea; en especial, la italiana. Javier Villafañe —poeta, cuentista y titiritero—, recorriendo el país con *La Andariega*, difundió el teatro de títeres en nuestras provincias y, especialmente, en nuestras escuelas.*

Para los niños que están realizando o han realizado la lectura de Pinocho, adentrarse en el mundo de los títeres, a partir de publicaciones que abunden en informaciones sobre el muñeco y Collodi, su autor, puede que llame su atención e invite a la lectura; pero aún para aquellos niños que no tengan esta oportunidad, los títeres siempre son un tema interesante.

PARA SABER MÁS SOBRE... LOS TÍTERES

Pregunte a sus alumnos qué saben sobre los títeres y propóngales saber más sobre estos muñecos. Consúlteles qué les gustaría saber. Sus interrogantes pueden quedar registrados en un afiche y ser el punto de partida de la búsqueda de información para darles respuestas.

Momentos de lectura del maestro

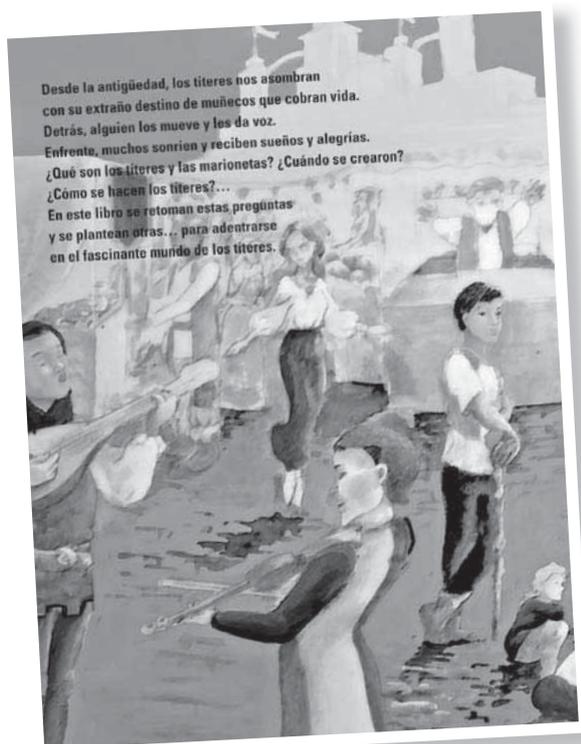
Seleccione algunos de los materiales encontrados para comenzar a leerlos. Todos los ejemplos de este capítulo estarán basados en el fascículo Títeres y se espera que sirvan de orientación para organizar la tarea con otros materiales informativos que usted encuentre disponibles.

Si cuenta con el fascículo de Ediciones Bicentenario o con la posibilidad de fotocopiarlo, esta podría ser una ocasión propicia para que llegue a manos de los niños al mismo tiempo que usted realiza una sencilla presentación basada principalmente en el contenido de la misma:

¿Qué les parece esta revista que se publicó con información sobre los títeres, sobre los titiriteros y sobre Pinocho y su autor?

Escuchar leer al docente

Puede comenzar leyéndoles el texto de la contratapa y comentar luego con ellos que se refiere a la antigüedad de los títeres y a que, desde hace miles de años provocan la alegría de grandes y chicos. Advértales que llama a los títeres por otro de sus nombres: *fantoques*.



Puede plantearles algunas cuestiones para intercambiar:

¿Qué significa "extraño destino de muñecos que cobran vida"? ¿A qué se refiere con "detrás"...? ¿A qué con "enfrente"...?

Otras, en cambio, ya inician la situación de "averiguar, saber más" sobre un tema:

Aquí se nombran a los títeres como fantoches. Vayan anotando de qué diferentes maneras se nombran a los títeres.

Luego de esta primera aproximación puede entregar los fascículos a cada uno:

Se los entrego para que lo vayan hojeando.

LOS NIÑOS LEEN Y EL MAESTRO AYUDA A LEER

Exploración del material

La exploración del fascículo es un momento importante del trabajo. ¿Qué esperamos que descubran los niños a partir de la exploración? Que se familiaricen con el material para profundizar luego en alguno de los temas; que conversen libremente entre ellos en un primer acercamiento abierto asegurándonos solamente de que la exploración no resulte demasiado efímera; que descubran por sí mismos algún artículo que despierte verdaderamente su interés o curiosidad personal...

Usted podría intervenir principalmente con aquellos niños que abandonan tempranamente la exploración de la siguiente manera:

¿Encontraste a los Pinochos que dibujaban hace muchos años, los ilustradores de mil ochocientos y algo, cuando apareció el libro por primera vez? Fíjate, algunos son graciosos, casi todos altos y flacos...

Me parece que a ustedes les gustaría hacer títeres, busquen las instrucciones a ver si les parece fácil fabricar uno...

Mirando estas páginas encontré títeres de distinto tipo. ¿Alguna vez habían visto los títeres de sombras?

Y podría también promover comentarios entre los niños, con el compañero o por grupitos:

Si ustedes tuvieran que elegir, miren bien en la página 4 y en la 6 para ver cómo funcionan, ¿qué les parece más fácil de manejar, los títeres o las marionetas?, ¿por qué?

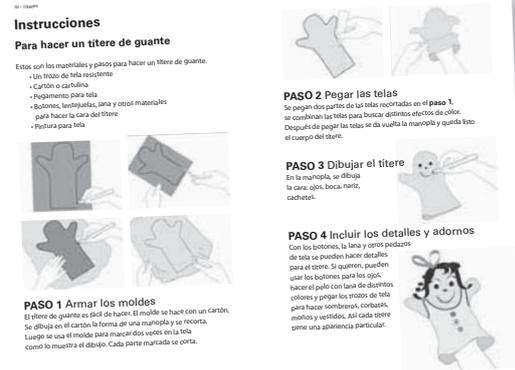
¿Saben que una vez Collodi, el autor, escribió que Pinocho se moría y los lectores se enfurecieron con él? Busquen en la página 12... A ver qué hubieran hecho ustedes.

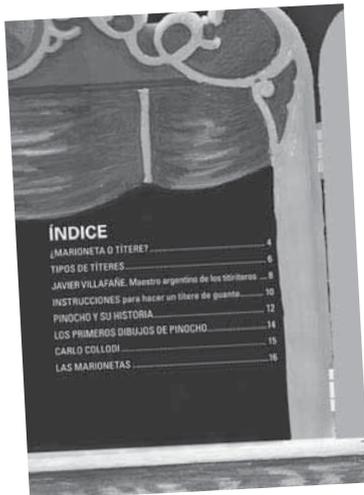
Fíjense cómo funcionan los títeres de diversos modelos a ver si les parece que podríamos fabricar alguno y representar una obra.

Compartir los hallazgos

Una vez concluido el tiempo de la exploración, es importante que retome la palabra e intervenga con el grupo total. Es imprescindible consolidar los hallazgos y enmarcar la situación que se acaba de vivir dentro de los propósitos escolares: ¿Qué aprendimos?

Al día siguiente, retomando esta etapa de acercamiento global a TÍTERES, puede proponerles revisar el **índice**.





Los niños ya vieron el fascículo, algunos recordarán *¿Títeres o marionetas?*, otros se habrán interesado por Pinocho y su historia o por *Los primeros dibujos de Pinocho...* Siguiendo el índice, de uno y otro artículo, qué vieron, qué recuerdan, quién de los alumnos se fijó en cierto artículo, cómo pueden ubicarlo más rápidamente para recuperar algunos datos. De este modo, reencuentran en el índice el título de lo que estuvieron viendo en las páginas del material.

Lectura cooperativa de algunos artículos

Usted podría leer y comentar con los niños algunos de los artículos en los que difícilmente ellos se detendrían por sí mismos. Por ejemplo:

Observen bien a La Andariega, ¿cuánto tardaría en llegar de... a..., llevando sus títeres en La Andariega?

¿En qué lugar de su carromato representaría sus obritas?

Busquemos nuevamente por qué países viajaron Javier y La Andariega.

Vamos a tratar de encontrar alguna obra de Javier Villafañe en la biblioteca (del aula y de la escuela).

Carlo Collodi



El verdadero nombre de Carlo Collodi era Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini. Nació en Florencia, el 24 de noviembre de 1826. Estudió retórica y filosofía. Escribió en varios periódicos con su nombre. Hacia el año 1856, tomó el seudónimo de Collodi, que era el nombre de la ciudad de su madre.

En 1848 se unió al cuerpo de voluntarios toscanos para luchar por la creación del Estado italiano. En esa época Italia estaba dividida en ocho reinos y varios de ellos estaban bajo el poder de los austriacos. En esos años luchó en distintas batallas y se dedicó a escribir artículos políticos.

En 1868 es invitado a colaborar en la redacción del "Nuevo vocabulario de la lengua italiana según su uso en Florencia". El toscano, el italiano que se hablaba en la zona Florencia, al norte de Italia, se consideraba el modelo de escritura de todo el italiano, y es la variante que se conoce actualmente como italiano.

En 1878 fue nombrado Caballero de la Corona de Italia. Siguió luchando y escribiendo, entre otras obras, en 1883, publicó como novela *Las aventuras de Pinocho*.

El 24 de octubre de 1890, murió por problemas del corazón.

Otro de los artículos que se puede compartir de manera similar al ejemplo anterior es "Carlo Collodi". Los niños que han escuchado leer la novela saben de quién se trata, ¿qué más se puede averiguar con la lectura compartida?

El autor de Pinocho firmó su obra con un seudónimo, ¿saben qué es un seudónimo?

No se dedicó únicamente a escribir una obra pensada principalmente para los niños, ¿qué otras cosas hizo en su vida? Fue soldado, periodista, trabajó en la creación de una especie de gran diccionario llamado "Nuevo vocabulario de...", ¿ustedes saben qué es un diccionario?

Leer y tomar notas

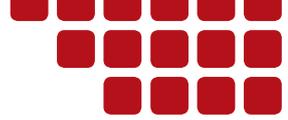
Hasta aquí, disponer de un material de propiedad de los niños como *Títeres* permitió proponer lectura exploratoria y lectura compartida entre usted y los alumnos. Otros artículos, en cambio, pueden dar lugar a leer con más detenimiento:

- indagar sobre informaciones nuevas –para los niños– o curiosas que ofrecen las publicaciones de este tipo,
- proponer algunas tomas de notas yendo y volviendo de la lectura a la escritura,
- ampliar la información y hasta preparar una pequeña exposición oral.

La lectura de los artículos "¿Marioneta o títere?" y "Tipos de títeres" podría muy bien extenderse por dos o tres días.

El título de esta nota es una pregunta, "¿Marioneta o títere?", ¿es lo mismo un títere que una marioneta?, ¿explica el artículo si son la misma cosa?

- Cuando se propone que los niños lean para enterarse es conveniente darles unos minutos para que ellos mismos indaguen en el material e inicien los comentarios. Algunos alumnos dirán que es lo mismo, otros que los títeres son diferentes de las marionetas guiándose tal vez por las imágenes.



En ambos casos, usted puede retomar y poner en común las diferentes opiniones.

A ver, Melina dice que los títeres son lo mismo que las marionetas, ¿dice allí que son lo mismo?

- Si los alumnos que piensan que se trata de lo mismo pueden localizar la información en el texto, se los puede invitar a leer con su apoyo para evitar lecturas arduas o delectos incomprendibles. Puede releer usted el mismo artículo invitándolos a que sigan atentamente la lectura en sus textos y lo detengan cuando localicen lo que están buscando. Entonces, lea exagerando la información buscada para que los niños puedan intentar indicar que de eso se trata:

Las marionetas o títeres son figuras o muñecos que se manejan con los dedos, varillas o hilos en pequeños teatros llamados retablos.

En español, se usa indistintamente la palabra títere o marioneta.

No es fácil decidir dónde dice que los títeres y las marionetas son la misma cosa o dos formas usadas indistintamente para nombrar a unos (los títeres) y a otras (las marionetas). El maestro señala dónde lo dice, ayuda a descubrirlo, muestra que aquí dice que –aunque no sean lo mismo– la gente usa los dos nombres como si fuera lo mismo. Más adelante, en la página siguiente el texto trata nuevamente esta idea y usted puede retomar el asunto para volver a subrayarlo:

Entonces, ¿se podría considerar un error que el escritor Collodi llame a Pinocho “títere”?

Como sucede en español, también en italiano se usa a veces la palabra correspondiente a títere para designar a una marioneta, y viceversa.

- Probablemente, los niños que opinaron que las marionetas son diferentes de los títeres dispongan de más elementos para sostener su opinión. ¿Cómo son los títeres? En cambio, ¿cómo son las marionetas? Con su ayuda, algunos de los niños pueden leer los párrafos correspondientes; debe asegurarse de apoyarlos para que la lectura sea audible y ágil y de acercarse a los demás para que localicen los fragmentos correspondientes y sigan la lectura.

Vieron por qué se llaman títeres, por qué marionetas, qué es el retablo, qué antiguos son los títeres...

En todos los casos, le recomendamos localizar las respuestas, releer los párrafos, comentar...

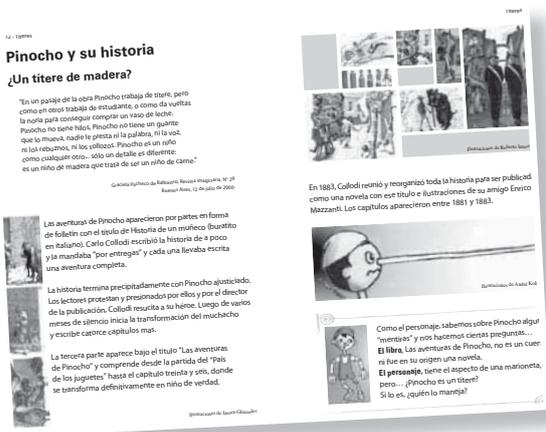
- Si decidió comunicar a otros niños de la escuela aquello que están aprendiendo a través de la lectura, abra directamente con una pregunta:
¿Qué podríamos contarles a los compañeros de otros grados?



Comience a tomar notas muy breves de la información que puede ser interesante para comunicar a otros (los títeres tienen cabeza, manos y cuerpos de tela; se llaman títeres porque...// las marionetas tienen..., se llaman así porque...// Los títeres y las marionetas son muy antiguos... //El retablo es el pequeño teatrillo donde actúan títeres y marionetas...).

De este modo les estará enseñando que el registro escrito es importante a la hora de poder dar cuenta de lo aprendido. Los alumnos conservan las notas en sus cuadernos. En una próxima clase –al día siguiente o al otro– completarán las notas con la información sobre *Tipos de títeres* que obtendrán leyendo con su acompañamiento.

- Si el tema central es Pinocho (porque van a recomendar la lectura de la novela a otros, por ejemplo), el mismo tipo de intervenciones y toma de notas puede plantearse con los siguientes artículos.



Pinocho y su historia

En este caso, podría leer mientras los niños siguen la lectura en sus ejemplares y comentar con ellos el contenido asegurándose de volver a la lectura:

¿Vieron? aparecía en un diario, como los chistes de la última página..., aparecía una aventura de Pinocho, a la otra semana otra aventura... Se los leo de nuevo: "Las aventuras de Pinocho aparecieron por partes..."

Pobre Pinocho, había muerto en un episodio: ¿vieron qué pasó? Esuchen, les vuelvo a leer...

Los primeros dibujos de Pinocho

Los primeros dibujos de Pinocho deben ser observados atentamente por los niños y comparados con las imágenes actuales que circulan en el aula, seguramente más semejantes a la de Disney.

¿Qué anotamos para contarles a los compañeros de otros grados? Pinocho es la historia de un muñeco "que trata de ser un niño de carne.", "tiene el aspecto de una marioneta pero no se ve quién lo maneja". Su historia se publicó en 1881. Los lectores se enojaron cuando el autor hizo morir a Pinocho y debió resucitarlo. Se lo dibujó de diferentes maneras a lo largo de los años...

- La lectura que haga del epígrafe merece un comentario: es un texto más bien nostálgico y lleno de sentimientos, como lo es el poema final de Sertrat. Los niños deben compartir estos sentimientos, llegar a ellos, a través de su voz. Las explicaciones deberían ser pocas.



Preparar una exposición oral

Un grupo de niños puede especializarse en *¿Títeres o marionetas?* y otro en *La historia de Pinocho*.

Sería interesante que cada grupo se guiara por las notas y, junto con usted, pensarán qué pueden contar de los aspectos relevados mientras leían. No es necesario que se acuerden sino que releen con su apoyo.

En Segundo Grado, es la primera situación de exposición oral para un auditorio. Una vez que se ha realizado este trabajo de ida y vuelta entre las notas, la relectura y el comentario de los niños, es necesario invitarlos a contar más o menos libremente sobre el tema, intercalando pequeñas sugerencias:

Tratá de hablar más alto para que los compañeros te escuchen. Podés mostrarles los dibujos si querés. No te olvides de contar...

Los niños pueden exponer por parejas para darse coraje y ayudarse así como organizar el auditorio en grupos para no exigir tanto a cada uno de los pequeños expositores (una pareja de Segundo cuenta y muestra a cuatro alumnos de Primero o de Tercero, por ejemplo).

Leer para hacer: Seguir instrucciones

El trabajo con las notas y artículos de este pequeño fascículo enciclopédico puede dar lugar a la confección de títeres para preparar una obrita o improvisar pequeñas escenas.

Consultemos en la página 10: ¿qué materiales necesitamos?, ¿encontraron los materiales?

Se trata de buscar en el texto y leer para efectivamente ver cuáles son los elementos necesarios y de qué manera se los consiguen.

Una vez que se dispone de los materiales (la falta parcial de materiales no debe postergar la lectura ni la realización de los títeres; unos niños ayudan a otros y entre todos y su aporte se asegura lo necesario) se guardan los útiles dejando únicamente:

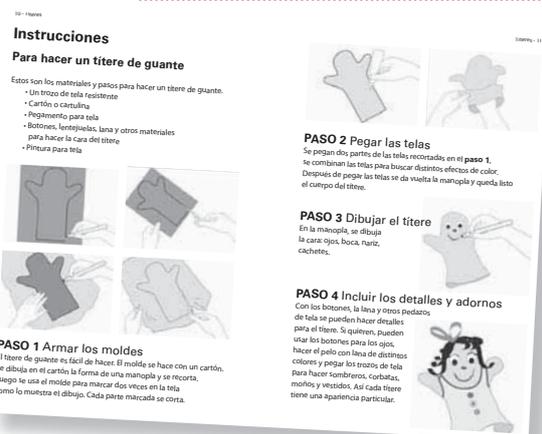
TÍTERES sobre la mesa, abierto en la página 10, por favor. Busquemos PASO 1...

¿Qué hay que hacer?

Lee usted, leen los niños, miran la imagen, realizan lo que está indicado, vuelven al texto para ver si se dibuja una sola manopla o dos –la de adelante y la de atrás–, cómo es una manopla, si es conveniente considerar la medida de la propia mano para poder luego usarla y mover el títere... De la lectura a la realización de lo que el texto indica, como cuando se lee una receta de cocina.

"¿Un títere de madera?"

En un pasaje de la obra Pinocho trabaja de títere, pero como en otros trabaja de estudiante, o como da vueltas la noria para conseguir comprar un vaso de leche. Pinocho no tiene hilos, Pinocho no tiene un guante que lo mueva, nadie le presta ni la palabra, ni la voz, ni los rebuznos, ni los sollozos. Pinocho es un niño como cualquier otro... sólo un detalle es diferente: es un niño de madera que trata de ser un niño de carne." Pacheco de Balbastro, G., "Pinocho, el leño que habla". En: *Imaginaria* (2000, N° 29).



La lectura de instrucciones con propósitos reales (confeccionar un títere, en este caso) obliga al lector a adoptar una modalidad de lectura cuidadosa. Si lee inadecuadamente, el producto final se malogra. Se trata de una lectura exhaustiva antes de empezar a hacer para estar seguros de que contamos con todos los elementos necesarios y de que entendemos correctamente la instrucción paso a paso. No se puede saltar; no se puede alterar el orden de lectura de los pasos.



Elija una obra que permita a todos los niños de su grado ensayar los parlamentos correspondientes a su personaje y representar. Lo mejor es tener varios “elencos” que representen la misma obra o escena seleccionada. Ayúdelos a llegar con solvencia al momento del “estreno”.



Ya está el PASO 1, vamos al PASO 2: Pegar las telas. Miremos bien la imagen. ¿Dónde se pone el pegamento?

Si han leído bien, seguramente cuentan con un conjunto de títeres, uno por niño... El próximo paso no está en TÍTERES, está en cada aula... A leer, y leer, y volver a leer los parlamentos a ser representados de la obra elegida. Esta situación de lectura en voz alta tiene sentido para los niños porque de su dominio de la lectura dependerá el éxito del proyecto. Si tiene un grabador disponible permítales que se escuchen leer y adviertan ellos mismos lo que necesitan mejorar. Cuando estén listos:

¡ARRIBA EL TELÓN!



REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

EL LENGUAJE QUE SE ESCRIBE

Tal como se señala en 1.º grado, la lectura que usted comparta con los niños les permitirá hacer ya algunos primeros descubrimientos en la interpretación de los cuentos: los momentos de sorpresa, de suspenso, de paz que viven los personajes llegan a los alumnos a través de su voz. También en 2.º grado, en el intercambio entre lectores prevalece generalmente el comentario de los sucesos de cada historia; será usted quien llame la atención de los niños sobre aspectos del relato.

- Observar cómo el narrador presenta al o a la protagonista o a su antagonista. Usted comparte interrogaciones sobre ellos, llamando la atención de los niños:

¿Cómo era la princesa cuando nació?, ¿cómo dice el cuento (el narrador) que era la princesa cuando nació?; ¿cómo dice el narrador que era el hada vieja?

Entre iniciar el comentario acerca de cómo era e incorporar al narrador, usted empieza a abrir un espacio en el que se dirige la atención hacia el lenguaje que se escribe y, necesariamente, se pasa de recordar cómo era la princesa (o el hada vieja) a releer cómo dice el cuento que era. El comentario se reorienta de *cómo era* a *cómo dice* el narrador para que el lector sepa cómo es la princesa (o el hada). En el caso de la aparición del hada, los niños pueden reencontrarse con la *adjetivación*, las *construcciones comparativas*, la *referencia a diversos aspectos físicos o de carácter* y al *comportamiento del personaje*.

Las puertas se abrieron de par en par y dejaron pasar a la *vieja hada* que no había sido invitada. Quería vengarse por el desaire sufrido y, sin saludar ni mirar a nadie, extendió *la huesuda mano de largas uñas* y exclamó con voz ronca (...)

El *adjetivo antepuesto* (vieja hada), *la construcción nominal* (en lugar de extendió la mano, el narrador dice "extendió la huesuda mano de largas uñas"), *el circunstancial* (en lugar de exclamó, el narrador dice "exclamó con voz ronca") son aspectos del relato en los que usted puede detenerse e invitar a crear otros similares entre todos los niños con su apoyo (la bella princesa, las altas torres, el joven príncipe; abrió sus claros ojos de largas pestañas; exclamó con voz fuerte, pidió con voz llorosa) y conservarlos anotados en el cuaderno y/o en algún cartel en clase para inspirarse cuando se escriban otros cuentos.

- Releer relatos conocidos para observar los modos en que el narrador se refiere a los personajes (la princesa, la joven, ella) y revisar el propio texto para reemplazar la reiteración del nombre del personaje por alguna de las formas alternativas o posibles de referirse a él en ciertas ocasiones.

En este caso, los *pronombres*, las *construcciones nominales*, los *sinónimos* y, muchas veces, *elidir* el nombre directamente son recursos posibles para evitar las reiteraciones innecesarias.

- Detenerse en los **recursos** a los que el narrador apela para producir miedo, suspenso o risa en los lectores.

Nuevamente, se trata de agregar ciertos temas que usted anticipó en el momento de comentario; los niños habitualmente comentan los acontecimientos, la trama del cuento; usted agrega la consideración de algunos aspectos del relato, es decir, de cómo lo dice el narrador, de qué manera produce ciertos efectos en los lectores.

Mas he aquí que cierto día, cuando la princesita cumplió los **quince años**, el rey y la reina se hallaban **ausentes del palacio**. Entonces, la joven **se quedó sola** y quiso conocer todos los rincones del castillo. Entró... y salió de todas las habitaciones que se le antojaban..., hasta que llegó a una torre... Subió por una estrecha escalera **escondida** y llegó a una puertecita que nunca había visto. En la cerradura estaba puesta una llave **enmohecida**. La princesa la hizo girar... y la puerta... se abrió. En la pequeña habitación, una viejecita, con **un huso en la mano**, hilaba laboriosamente lino blanco como la nieve.

Probablemente, los niños comprendan plenamente quién es el narrador; incluya esta forma apropiada de denominarlo para que, desde Segundo Grado, la misma vaya, progresivamente, adquiriendo sentido para los alumnos. Localice precisamente el fragmento donde el narrador concentra efectos discursivos que producen suspenso, reléalo y centre la atención de los niños sobre los detalles alarmantes en el desarrollo de la historia (precisamente la edad de la princesa, su condición especial de soledad y el cuarto secreto) y en el desarrollo del relato ya que el narrador va indicando, paso a paso, qué hace la princesa para lograr sostener el suspenso.

- Promover situaciones específicas de reflexión sobre aspectos de la **puntuación**.

Si bien en Primero los niños ya comenzaron a enfrentar el tema de la puntuación en situaciones de dictado al maestro, por ejemplo, y en muchos casos a emplear el punto final, en Segundo Grado este aspecto de la reflexión sobre el lenguaje que se escribe empieza a adquirir relevancia.



La enumeración de personajes al elaborar textos intermedios, preparatorios de una producción de más envergadura, da lugar a las primeras reflexiones sobre el empleo de la coma en enumeraciones, por ejemplo. Seguramente, los niños no se apropiarán de una vez de esta regla sin excepción del empleo de la coma, pero en las diversas secuencias usted se encontrará con situaciones que le permitirán detenerse en la recuperación de este contenido: enumerar los personajes de *La Bella Durmiente*, los nombres que se le van adjudicando al duendecillo a lo largo del relato de *La hija del molinero* (Melchor, Gaspar, Baltasar; Pasicorto, Paticojo, Patizambo...) hasta descubrir su verdadero nombre; los elementos necesarios para la construcción de un títere cuando trabaje con el material informativo. En cada caso, se recupera el tema y se lo tiene en cuenta para solicitar a los niños algunas revisiones de sus propias escrituras:

No se olviden de poner las comas si escribieron los nombres que la reina le da al duende.

Esta sugerencia suya llama, efectivamente, la atención sobre el uso de la coma pero, principalmente, vuelve a llamar la atención de los pequeños escritores sobre la necesidad de **releer** y **revisar**.

La lectura de *TÍTERES* y la producción de escrituras intermedias en relación con los tipos de muñecos, con la biografía del autor de *Pinocho* y otros temas de corte informativo, le permitirán plantear algunas reflexiones sobre el empleo de puntos que determinan párrafos (otros puntos, además del punto final).

Así, si los niños le dictan, algunas de sus intervenciones durante el dictado pueden orientarse hacia la lógica del empleo del punto para empezar a develar ante los niños un panorama complejo de presentar en una sola clase.

A ver, si ya explicamos cómo son los títeres, colocamos punto. Ahora veamos cómo son las marionetas, pero no escribamos todo junto.

De este modo, sus alumnos pueden ir conceptualizando la relación entre bloques de sentido y el punto y aparte. Poco a poco, se irá sumando el tema del punto seguido. Sólo la práctica frecuente de la escritura, sin embargo, puede ir consolidando el uso de los signos de puntuación.

Sobre el sistema de escritura

En Segundo Grado los niños necesitan avanzar en la reflexión de *reglas ortográficas sin excepción*: la alternancia entre “la de *casa* y la de *queso*”, por ejemplo. Este aspecto debe ser corregido en los textos de los niños pero también trabajado en cierto momento de la semana; a partir del trabajo, se podrán elaborar pequeñas listas de palabras de uso corriente a las que el docente remitirá en próximas escrituras para solicitar a los niños:

¿Alguno de ustedes escribió “que hilaba con un huso en la mano”? No se olviden de mirar si escribieron “que” con la de queso.”



A lo largo del año, se avanza progresivamente en la reflexión sobre las diversas reglas sin excepción (uso de la **r**, **que/qui**, **gue/gui**, **br** y **bl**) y en la progresiva devolución a los niños de la responsabilidad de revisar la escritura de las *palabras estudiadas*.

El desarrollo de los proyectos y secuencias debe permitir que usted dedique al menos una clase quincenal al planteo de los diferentes temas ortográficos previstos para su grado. Sin duda, este espacio de reflexión no es suficiente; cuando se realizan escrituras, usted continuará respondiendo a las consultas puntuales (“con ve corta o con b larga”) para no interrumpir la producción de los niños; pero en el momento de la revisión, podrá devolverles la responsabilidad de revisar algunos temas ortográficos que han sido enseñados.

Por favor, creo que todos deben haber escrito retablo; fíjense si lo escribieron bien. Nadie puede equivocarse en esta palabra.

La reflexión ortográfica se va complejizando sin perder el objetivo de enseñar la *práctica de la revisión*, mucho más importante para un escritor que la memorización de una serie de reglas desvinculadas del mejoramiento de su propia escritura.

EVALUACIÓN

El modo de concebir la evaluación adquiere un significado particular en el marco de la propuesta para las Escuelas del Bicentenario: no se miden logros o niveles predeterminados para todos los alumnos independientemente de las condiciones de enseñanza, sino que se busca valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder a partir de las situaciones didácticas propuestas. Entonces, es preciso tomar en cuenta, por un lado, los puntos de partida de los alumnos y, por el otro, analizar las condiciones de enseñanza que se plantean, los propósitos didácticos y las intervenciones docentes, para decidir cuáles son los indicadores que revelan el progreso de los alumnos. Sólo así es posible proyectar una evaluación que sea coherente con las concepciones de enseñanza.

Para la evaluación, se han elaborado –junto con capacitadores y maestros– algunos posibles indicadores de progreso de los alumnos en relación con distintas propuestas y ejemplos de evaluaciones. Usted tiene a su disposición para pensar y planificar la evaluación de sus alumnos los siguientes insumos:

- Actividades para conocer las posibilidades de los alumnos cuando comienza el año.
- Indicadores de avance para evaluarlos durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza.
- Ejemplos de pruebas escritas relacionadas con los proyectos y las secuencias. Sugerencias para la aplicación de estas pruebas y criterios de corrección de los ítem.

¿Cómo se releva información sobre las señales de progreso?

Es preciso ajustar los instrumentos de evaluación para que sean sensibles a las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral en las cuales tienen lugar los aprendizajes. Estos son los modos de relevar información que se proponen:

- Las **observaciones** y **registros**, la toma de notas sobre cómo los alumnos responden en las distintas situaciones propuestas.
 - Observe de qué modo colaboran con los demás cuando leen o escriben; este puede ser un indicador de las estrategias que tendrían disponibles para sí mismos.

► Examine lo que sucede en una clase o en una sucesión de clases en relación con una situación de lectura y de escritura que se va sosteniendo.

► Advierta cambios en las respuestas de los alumnos a determinadas intervenciones de enseñanza que se reiteran, a los portadores de escritura que están disponibles en la clase, a los libros de la biblioteca del aula...

- **Colección de los trabajos realizados.** Para poder completar el juicio valorativo sobre los avances de los niños como escritores, es necesario conservar muestras de escritura desde el comienzo del año. Esta colección necesita ser analizada en relación con las situaciones en las que fueron formuladas y en estrecho vínculo con las anteriores y el punto de partida del alumno.



Para profundizar más sobre el sentido y las condiciones de las pausas evaluativas, consulte el capítulo Evaluación en Primer Grado.



- **Pausas evaluativas.** Son instancias planteadas para ayudar a los alumnos a recapitular el conocimiento alcanzado y a encontrar maneras de socializar y validar los aprendizajes. Durante el desarrollo de los proyectos, secuencias y actividades habituales se generaron discusiones en grupos de pares, discusiones colectivas, intervenciones y entrevistas personales entre el docente y sus alumnos, actividades para resolver por escrito en pareja o de manera individual que necesitan ser puestas en relación con las producciones realizadas en una situación de examen donde se está mirando qué puede hacer cada niño en soledad y qué tipo de ayuda requiere del maestro para resolver las actividades planteadas. Estas pausas evaluativas actúan como una manera de explorar posibilidades individuales en situaciones complejas y deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos.

Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

En este capítulo, se describen las situaciones de lectura y/o escritura que se proponen como punto de partida en cada año: consignas para el alumno, comentarios sobre el contexto de la toma y algunos indicadores para observar lo que pudieron hacer los alumnos. Esta información es fundamental para poder valorar el punto de partida de cada niño en particular, utilizando esta herramienta para comparar y analizar los logros y avances en su proceso de aprendizaje a lo largo del año y a la hora de su promoción. Por esta razón, conserve estas producciones hasta la finalización del ciclo lectivo junto con otras producciones individuales que irá relevando en distintas épocas del año para observar los avances en el proceso de cada alumno.





PUNTO DE PARTIDA

- Escribí tu nombre.
- Escribí el nombre de dos compañeros o personas conocidas.
- Escriban los nombres de los colores que les voy diciendo:
(Amarillo, marrón, rojo, rosa, violeta, azul, gris)

Lectura: “El nabo gigante”; cuento popular ruso que los alumnos leyeron el año anterior (o del cuento que el maestro de 1.º haya trabajado más con este grupo de niños).

Es importante para plantear esta actividad:

- Leer el cuento nuevamente para asegurarse de que, efectivamente, todos lo conocen.
- Procurar que haya un ejemplar al menos cada dos niños antes de iniciar la actividad.
- Permitir su manipulación y exploración durante el desarrollo de la situación propuesta.

• *Localizó en el libro la escena en que...*

(Lograron arrancar el nabo; Caperucita se encuentra con el lobo disfrazado de abuelita; la mamá cabra encuentra al lobo durmiendo debajo de un árbol; el lobo intenta destruir la casita de material del chanchito; o cualquier propuesta similar de acuerdo al título seleccionado).

• *Anotó el número de página en que lo encontraste.*

Escritura: Proponga una instancia de escritura por sí mismo donde cada niño podrá “**escribir lo mejor que pueda**” una **lista** relacionada con el cuento elegido o alguna **frase reiterada** en el mismo:

• *Escribí...*

(El nombre de todos los que colaboraron para arrancar el nabo; qué llevaba en la canasta Caperucita a la casa de la abuela; en qué tenían que fijarse los cabritos para reconocer al lobo; en qué lugares de la casa se escondieron los cabritos; de qué material eran las casas que construyeron los tres chanchitos; qué decía el lobo cada vez que se proponía destruir la casa de un chanchito; cómo decía el cuento que no podían arrancar el nabo, por ejemplo).



¿Qué permite observar este estado inicial de los niños?

- La capacidad del niño para encontrar una información puntual en el texto y recuperarla.
- Sus conocimientos sobre las convencionalidades del sistema de escritura y los que aún debe construir: el progreso en referencia con la búsqueda de relación entre partes gráficas y emisiones sonoras en la escritura; la consideración de ciertos aspectos figurales convencionales.
- Sus descubrimientos sobre aspectos correspondientes a las características del texto a escribir (contenido y forma).
- Las posibilidades de apelar a fuentes seguras de información disponibles en el aula para resolver algún problema de escritura.

Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza propuestas para todo el ciclo lectivo

Cuando se organiza junto con los alumnos el aula como un ambiente alfabetizador...

Es posible valorar si los alumnos:

- Reconocen el nombre propio y otros referentes de escritura entre un repertorio de otros nombres y puede justificar su elección en lo que está escrito, es decir:
 - pueden hablar de las “pistas” que utilizan para identificar su nombre (extensión de la palabra, la grafía, el valor sonoro de algunas letras conocidas),
 - comparan entre el cartel y la transcripción, analizando las letras incluidas y las ausentes, el orden en que están, la adecuación de la forma a la grafía.
- Utilizan cada vez más referentes escritos estables para leer y escribir por sí mismos.
- Recurren a los carteles y distintos soportes de escritura elaborados con ellos como fuentes para leer y escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen o escriben.
- Emplean los carteles para argumentar sobre una elección o para proponer alternativas a un compañero con el que están leyendo o escribiendo.
- Encuentran cada vez más correspondencias entre los segmentos gráficos y su lectura.



Cuando se desarrollan las actividades de la biblioteca del aula, los alumnos leen por sí mismos y comparten la lectura de cuentos...

Es posible identificar progresos como lectores cuando los alumnos:

- Seleccionan de manera cada vez más autónoma qué leer, en relación con el propósito planteado (buscar información, realizar alguna acción, leer por placer) y apoyándose en las imágenes, la organización del texto, títulos, subtítulo y epígrafes.
- Utilizan lo aprendido en otros textos del mismo género cuando anticipan cuestiones del texto que van a leer o están leyendo.
- Piden al docente que les lea una parte de un texto de manera cada vez más específica.
- Buscan qué leer a partir de conocimientos sobre el autor, el género o el tema si estos fueron objeto de trabajo entre todos.
- Comparten con otros lo que leyeron, recomiendan obras teniendo en cuenta los gustos del destinatario, aceptan o rechazan recomendaciones.
- Leen textos desconocidos poniendo en juego estrategias aprendidas en la lectura mediada: exploran el texto, realizan anticipaciones, releen y se preocupan por verificarlas, consultan con otros lectores para ajustar sus interpretaciones.
- Establecen cada vez más relaciones entre los textos leídos.
- Manifiestan preferencias de lectura cada vez más variadas y que atienden a la diversidad de las propuestas de enseñanza.

Cuando los alumnos leen poemas y actúan como recitadores...

Es posible reconocer algunos indicadores de progreso hacia la lectura y escritura convencional cuando:

- Toman en cuenta datos contextuales (género, conocimiento del tema, del autor) para determinar qué leer, desde dónde hasta dónde leer, anticipando sobre el contenido (un libro de poemas es reconocido por la especialización de los versos, por ejemplo).
- Buscan información en un texto conocido a partir de la lectura del docente y de los conocimientos que tienen sobre el texto: saben si está al comienzo o al final, en estrofas que se reiteran, si es la frase que se repite al principio de cada verso.
- Se apoyan cada vez más en la información provista por el texto para verificar o rectificar sus anticipaciones: buscan indicios cuantitativos y cualitativos, del comienzo y el final o de otras partes de la escritura.
- Revisan en el texto del compañero, lo releen para ver si falta algo. Detectan cada vez más aspectos para revisar sobre el sistema de escritura:
 - Controlan progresivamente sus propias escrituras y coordinan de manera cada vez más ajustada aspectos relacionados con el conocimiento de las letras y otros sobre la extensión de lo que está escrito que pueden ser pistas de las anticipaciones.
 - Van ampliando el repertorio de letras conocidas y las utilizan cada vez con mayor pertinencia.



Cuando los alumnos siguen a un autor...

Es posible reconocer progresos cuando los alumnos...

- Solicitan al docente que les lea obras del autor.
- Desentrañan significados nuevos apoyándose en partes conocidas.
- Eligen obras del autor fundamentando cada vez más sus preferencias. Retoman para fundamentar comparaciones, comentarios y análisis hechos en momentos de intercambio y lectura compartida.
- Registran sus lecturas y consultan los registros para recordar qué leyeron y qué les falta leer.

Cuando se lee una novela...

Es posible reconocer avances cuando los alumnos:

- Siguen la lectura del docente.
- Retoman el hilo del argumento cuando se retoma la lectura.
- Recurren a la lectura del índice para ubicarse en el lugar que se leyó o se va a leer. Realizan, a partir de la lectura del índice, anticipaciones sobre el devenir de la historia.
- Comentan y seleccionan episodios que le hayan interesado para discutir, proponer la relectura o leer por sí mismos.
- Descubren las características de los personajes y cómo evolucionan en la obra a partir de lo leído y la discusión con sus compañeros.
- Relacionan lo que se está leyendo con otros textos leídos o películas vistas, datos del autor y de la época.
- Sostienen sus interpretaciones en pistas que da el texto.
- Escuchan las interpretaciones de sus compañeros y las tienen en cuenta para las discusiones sobre su propia experiencia de lectura.

Cuando escriben por dictado al docente un nuevo capítulo de una novela conocida...

Es posible identificar progresos si:

- Diferencian lo que se dice de lo que tiene que aparecer escrito.
- Anticipan el registro de la novela o cambian el registro a partir del señalamiento del docente: léxico y frases adecuadas al género, giros propios de la novela leída.
- Solicitan al maestro relecturas, para avanzar en la escritura.
- Dan indicaciones sobre la especialización y la puntuación cuando el docente se las solicita.
- Controlan que el texto a editar sea el mismo que se escribió de manera colectiva.
- Incluyen o proponen incluir ilustraciones pertinentes en las distintas partes del capítulo, en función de lo que se quiere adelantar al lector a través del dibujo.
- Aportan ideas para hacer la presentación del capítulo a partir de conocimientos de otros textos.



Cuando los alumnos escriben por sí mismos en colaboración con otros...

Es posible observar cómo los alumnos los alumnos comienzan a usar ayudas y estrategias que fueron utilizadas por el docente si:

- Proponen al compañero alternativas para que elija.
- Ofrecen palabras en las que puede apoyarse para escribir nuevas.
- Le recuerdan al compañero de escritura en qué portador de los que están disponibles se puede fijar para encontrar la información que busca.
- Ayudan a recordar escrituras ya encontradas en otros textos.
- Hacen notar que todavía hay que revisar lo que se escribió.
- Comienzan a advertir la necesidad de planificar un texto más o menos extenso.
- Retoman características del género en la planificación y la puesta en texto.
- Toman en cuenta cada vez más lo que se ha escrito para seguir escribiendo.
- Usan algún signo de puntuación para organizar el texto (el punto final, algún signo más o menos convencional para indicar el diálogo...).
- Diferencian con recursos propios la voz del narrador de las voces de los personajes.
- Se preocupan por el punto de vista del lector cuando revisan el texto.

Evaluaciones escritas

Las evaluaciones que se presentan fueron concebidas dentro de las actividades de capacitación realizadas en el marco del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Principalmente, se busca que sean un instrumento de aprendizaje y de trabajo.

Estas evaluaciones tienen varios objetivos; por un lado, buscan representar una instancia en donde usted pueda trabajar con un instrumento concebido dentro del enfoque del área. Por otro lado, invitan a los niños a poner en juego lo que han aprendido en el año, para que, tanto ellos como usted, puedan observar los avances que se hayan producido.



LENGUA
2º AÑO EGB / PRIMARIA

Para completar por el maestro o capacitador

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Provincia	Escuela	Sección	Alumno

1. Escribí tu nombre en esta etiqueta.

2. Escribí el nombre de tres amigos en esta etiqueta. Podés fijarte en tu libreta índice o en los carteles del aula.

3. Completá la ficha con los datos de este libro.

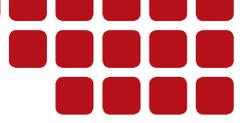


TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL

4. Contale a un chico que no conoce la historia de Pinocho lo que pasa en el capítulo 5.

Capítulo 5

Pinocho tiene hambre y prepara una tortilla que sale volando por la ventana.



5. Estos son algunos personajes de “Las aventuras de Pinocho”. Anotá lo que sepas de cada uno.



PINOCHO



HADA AZUL



GEPETTO

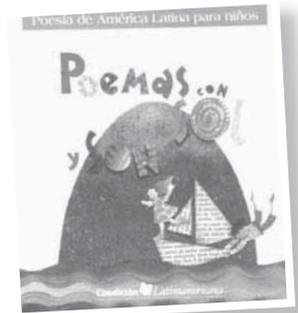
6. Leé las siguientes recomendaciones de libros. Señalá con una línea qué cuento se recomienda en cada caso:

En este cuento de los Hermanos Grimm, un duende misterioso quiere quedarse con el hijo de una hermosa joven. ¿Lo logrará? Una historia que ningún lector de cuentos maravillosos se puede perder.

El lector se fascinará con las aventuras de un muñeco de madera que, cada vez que miente, siente crecer su nariz.

Si te gusta el humor y la imaginación, este cuento es para vos. Una tía que se despierta espujada ante el alboroto de todos los animales de la granja, que no encuentran remedio a semejante mal.

Poemas, sí,
con Sol y Son,
Poemas, sí,
que si,
que son.
Un libro para niños poetas.
¡Animate a leerlo!



¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS EVALUACIONES?

ÍTEM DE LA EVALUACIÓN
1 y 2. Escribir más nombres propios.
3. Completar en una ficha catalográfica algunos datos de tapa de un libro conocido: autor, título y editorial.
4. Situación de escritura extensa: síntesis de un capítulo de la novela o de un episodio de un cuento leído.
5. Escritura de una lista para caracterizar personajes de la novela, a partir de una ilustración.
6. Leer o escuchar leer recomendaciones y reconocer cuál es el texto (tapa correspondiente) para cada recomendación.

Sugerencias para el momento de aplicación de las evaluaciones

PRUEBA DE SEGUNDO
<p>ÍTEM 1 y 2: Usted podrá permitir que los niños recurran para la resolución de este ítem a formas fijas de escritura que circulan en el aula (tarjetas con el nombre, paneles, etc.). Incluso, podrá remitirlos a esos soportes, si lo considera necesario.</p>
<p>ÍTEM 3: Para la resolución de este ítem, se puede plantear una serie de consignas progresivas; a muchos de los niños les bastará con la primera para comenzar a resolverlo. Cuando no sea suficiente, tenga a mano los siguientes modos de ayudar sin dar las respuestas:</p> <p>A- “Este es el libro de Pinocho que ustedes conocen porque ya lo hemos leído; hay que colocar el título, el autor y la editorial.”</p> <p>B- Lea el texto completo de la tapa sin enfatizar los ítem que deben ser respondidos ni alterar el orden de aparición del texto.</p> <p>C- Pregunte “dónde” dice el nombre del libro, el del autor y el de la editorial.</p> <p>D- Pregunte “desde dónde hasta dónde” dice título/autor/editorial y luego decirle que lo copie.</p>
<p>ÍTEM 4 y 5: Para la resolución de estos dos ítem, todas las formas fijas de escritura que están en el aula deben estar disponibles y al alcance de los niños (cuentos, paneles, etc.).</p>
<p>ÍTEM 6: En este ítem no se pretende evaluar la lectura de los niños por sí mismos sino el reconocimiento de un discurso como perteneciente a un texto que han leído o han escuchado leer. Por lo tanto, si es necesario, lea los fragmentos.</p>



CRITERIOS DE CORRECCIÓN

PRUEBA FINAL DE SEGUNDO

Código	
C	Correcto
PC	Parcialmente correcto
I	Incorrecto
NC	No contesta

ÍTEM 1

Consigna: Escribí tu nombre en esta etiqueta.

Código	Criterio
C	Escribe su nombre de manera convencional por sí mismo. Escribe su nombre de manera convencional recurriendo a un soporte.
PC	Escribe su nombre de manera no convencional (omite, reemplaza letras o no guarda la normativa ortográfica).
I	Escribe una palabra que no es su nombre.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 2

Consigna: Escribí el nombre de 3 compañeros de tu grado.

Código	Criterio
C	Escribe el nombre de los compañeros de manera convencional por sí mismo. Escribe el nombre de los compañeros de manera convencional recurriendo a un soporte.
PC	Escribe el nombre de los compañeros de manera no convencional (omite, reemplaza letras o no guarda la normativa ortográfica).
I	Escribe palabras que no son los nombres de los compañeros.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 3

Consigna: Completá la ficha con los datos de este libro.

Código	Criterio
C	Determina adecuadamente el título y autor y lo escribe de manera convencional o con algunas omisiones o sin separación gráfica.
PC	Determina adecuadamente o el título o el autor y lo escribe de manera convencional o con algunas omisiones o sin separación gráfica.
I	No localiza adecuadamente la información solicitada.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).



ÍTEM 4

Consigna: Contale a un chico que no conoce la historia de Pinocho lo que pasa en el capítulo 5.

Código	Criterio
C	Identifica el capítulo, recuerda el texto leído e intenta escribir por sí mismo.
PC	Localiza en el cuento adecuadamente y copia.
I	Contesta inadecuadamente con otro capítulo.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

En ambos casos (C y PC), se deben considerar escrituras con omisiones, sin separación ortográfica, con sustitución de letras. Si usted advierte en el momento de la aplicación que un niño coloca muchas letras que no puede interpretar, pídale que le lea lo que escribió y anótelos en su registro.

ÍTEM 5

Consigna: Estos son algunos personajes de “Las aventuras de Pinocho”. Anotá lo que sepas de cada uno.

Código	Criterio
C	Escribe al menos 2 características esenciales de los personajes de Pinocho produciendo una escritura interpretable.
PC	Escribe al menos 2 características esenciales de los personajes de Pinocho produciendo una escritura poco legible.
I	No escribe características esenciales de los personajes.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 6

Consigna: Lé los siguientes fragmentos. Señalá con una línea qué cuento se recomienda en cada caso.

Código	Criterio
C	Reconoce a qué texto pertenecen todos los fragmentos y los marca correctamente.
PC	Reconoce a qué texto pertenecen algunos de los fragmentos y los marca correctamente.
I	No reconoce a qué texto pertenecen y marca incorrectamente.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

En este capítulo, usted encontrará desarrollados los siguientes temas:

Sugerencia de planificación anual para 3.º Grado

Continuar la enseñanza de la lectura y la escritura

Proyectos y secuencias didácticas bimestrales

Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones

Cuentos clásicos. *El gato con botas*

Cuentos populares. *Jack y las habichuelas mágicas*

Mitología germana. *El dragón Fafnir, guardián del tesoro de los nibelungos*

Para saber más... *sobre Dinosaurios*

Reflexión sobre el lenguaje

Sobre el lenguaje que se escribe

Sobre el sistema de escritura

Evaluación

¿Cómo se releva información sobre las señales de progreso?

Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza desarrolladas durante el ciclo lectivo

Evaluaciones escritas

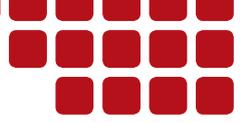
SUGERENCIA DE PLANIFICACIÓN ANUAL PARA 3ER. GRADO

Este cuadro plantea una organización posible para todo el ciclo lectivo en 3.º grado. Se mencionan proyectos, secuencias y actividades habituales de lectura y escritura que se desarrollan de manera exhaustiva en distintos capítulos de este documento. De este modo, podrá seleccionar aquellos que desee realizar y encontrar las orientaciones para su implementación.

3.º	PROYECTOS Y SECUENCIAS		ESCRITURA	ACTIVIDADES HABITUALES DE LECTURA Y ESCRITURA
	LECTURA	LECTURA		
PRIMER PERÍODO <i>Desde marzo</i>	<p>Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones</p> <p>Leer y escuchar leer cuentos con ogros y dragones. Leer y escuchar leer textos biográficos sobre Charles Perrault y autores contemporáneos. Leer prólogos, presentaciones, folletos, revistas y recomendaciones. Leer entrevistas a los autores aparecidas en distintas fuentes. Leer textos de información: artículos sobre los dragones en el mundo, enciclopedias y noticias. Releer para localizar datos específicos, para tomar decisiones sobre aspectos de la publicación que se realizará.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Fichar y tomar notas acerca de las características de los ogros y dragones de los cuentos leídos. Puntear los hechos claves de cada cuento. Tomar notas de datos biográficos de los autores. Confecionar fichas biográficas. Realizar síntesis y resúmenes sobre el tema a partir de la información obtenida en diversas fuentes. Organizar cuadros. Renarrar alguno de los cuentos (o episodios de los cuentos) leídos. Recomendar alguno de los textos leídos a otros. En el caso de realizar proyecto: Se utilizarán las anteriores como “escrituras intermedias”. Para el producto final: Transcribir, a mano o en PC, los textos seleccionados o parte de ellos. Escribir la presentación o prólogo. Definir la información de la tapa y contratapa del libro.</p>	<p>Biblioteca del aula: armado y espacio sistemático de intercambio entre lectores. Ampliar el dominio de los niños sobre el sistema de escritura. Organizar bancos de datos con formas estables de escritura relacionadas con las secuencias y proyectos que se desarrollan. Del aula hacia fuera:</p> <ul style="list-style-type: none"> Completar fichas de préstamo de materiales. Escribir notas, pedidos a la familia, a la dirección, a la biblioteca institucional, a otros alumnos de la escuela. Escribir invitaciones. Producir anuncios. Realizar intercambios epistolares con otros niños o familiares. <p>Dentro del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribir para completar fichas de préstamo de materiales de la biblioteca del aula. Completar ficha de recorrido lector. Elaborar el reglamento de la biblioteca del aula. Escribir listas (de materiales, de asistencia, de títulos, de personajes, de autores, de textos consultados, de personas a entrevistar, etc.) para guardar memoria. Agendar cumpleaños, fiestas, celebraciones y otros recordatorios. Organizar el trabajo diario, distribuir tareas y responsables y anotarlos. Registrar itinerarios y vivencias en paseos o salidas. 	
Cuentos clásicos. <i>El gato con botas</i>	<p>Escuchar leer. Evocar otros cuentos del mismo autor (<i>Cenicienta, Pulgarcito, Capercucita Roja, La bella durmiente del bosque</i>). Intercambiar impactos y opiniones sobre lo escuchado y/o leído. Analizar ilustraciones. Leer por sí mismos. Compartir datos contextuales acerca del autor. Leer textos acerca de la vida y la obra. Leer recomendaciones.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Copiar datos del cuento en la lista “cuentos leídos”. Armar: listas con los títulos de otras obras del autor; con los personajes; banco de datos para caracterizar a los personajes. Tomar notas de datos sobre la vida Charles Perrault. Dictar al docente los datos que no pueden faltar en una recomendación. Escribir recomendaciones.</p>		

	<p>Cuentos populares. <i>Jack y las habichuelas mágicas</i></p>	<p>Escuchar leer. Intercambiar impactos y opiniones. Analizar ilustraciones. Evocar otros cuentos que presentan similitudes con el leído. Leer por sí mismos. Compartir datos contextuales acerca de la época de origen de este relato. Leer recomendaciones.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Copiar datos del cuento en la lista “cuentos leídos”. Tomar notas sobre las características de los personajes. Organizar cuadros comparativos entre los ogros de los distintos relatos leídos. Generar bancos de información sobre “maneras de decir”: inicios y finales, verbos de decir (<i>gritó, exclamó, susurro</i>), formas distintas de referirse al mismo personaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confeccionar agendas de lectura. ▪ Agendar tareas en el cuaderno. ▪ Anotar tareas colectivas en la agenda semanal. ▪ Inaugurar la carpeta de <i>Reflexión sobre el lenguaje</i>.
<p>SEGUNDO PERÍODO <i>Desde agosto</i></p>	<p>Mitología germana. <i>El dragón Fafnir, guardián del tesoro de los nibelungos</i></p>	<p>Escuchar leer. Evocar otros cuentos con dragones. Intercambiar impactos y opiniones sobre lo leído y/o escuchado. Analizar ilustraciones. Compartir datos contextuales acerca de la obra y su inclusión en la mitología germana. Leer por sí mismos.</p>	<p>Copiar los datos del relato en la lista “cuentos leídos”. Caracterizar a los personajes. Reescribir algún fragmento del relato. Recomendar colectivamente el relato para la cartelera de la escuela.</p>	<p>Continuar las propuestas de escritura para fuera y dentro del aula expuestas en el primer período.</p> <p>Continuar el intercambio entre lectores de la biblioteca que incluye otros títulos dentro del tipo en este período.</p> <p>Continuar utilizando sistemáticamente la carpeta de <i>Reflexión sobre el lenguaje</i> para guardar memoria de los contenidos abordados a partir de la interpretación y producción de los textos previstos.</p>
<p>Para saber más sobre... Dinosaurios</p>	<p>Escuchar leer al maestro textos que aportan información: notas de enciclopedia, entradas de diccionario, gráficos, cuadros comparativos, esquemas, infografías, mapas con zonas de distribución de diversas especies, etc.</p>	<p>Escribir en torno a lo leído: Localizar y transcribir datos de las fuentes consultadas. Listar vocabulario específico. Tomar notas. Escribir róticos y epígrafes. Elaborar cuadros. Transformar los apuntes en artículos de divulgación o notas de enciclopedia que formarán parte de un fascículo temático.</p>		

1- Los personajes elegidos para esta propuesta didáctica han sido objeto de la mirada de muchos autores contemporáneos. Usted encontrará desde novelas (*La historia interminable*, de Michael Ende), capítulos en novelas extensas, hasta cuentos que los tienen como protagonistas (*Cuento con ogro y princesa*, de Ricardo Mariño; *Irulana y el ogrote y Uña de dragón* de Graciela Montes; *El último dragón*, *Historia del dragón y la princesa* de Gustavo Roldán; *Dragones o pajaritos* de Cecilia Pisos, entre otros).



CONTINUAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La enseñanza de la lectura y la escritura tiene como propósito esencial la formación de lectores y escritores autónomos; para ello es imprescindible que, en Tercer Grado, se sigan sosteniendo las condiciones didácticas que contribuyen a hacer de cada alumno un lector crítico y un productor de textos que pueda adecuarse a distintas situaciones de comunicación. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso que no termina en Primero ni en Segundo sino que continuará en Tercero y en los años subsiguientes.

Para que el niño aprenda a escribir, es necesario que escriba y que escriba mucho; y en ese proceso, comete “errores”. Como se ha dicho en las secciones correspondientes a 1.º y 2.º grado, mucho más importante que intentar evitarlos es permitir que aparezcan en el aula porque muestran cómo los niños piensan la escritura.

En Primer Grado, se advierte que los “errores” en relación con la escritura que cometen los niños no son tales sino que revelan cómo van construyendo un aprendizaje conceptual. Esa construcción es indispensable para que dominen una cuestión básica: el principio alfabético del sistema de escritura que se utiliza en la sociedad en la que viven. Cuando ya escriben alfabéticamente pueden comenzar a ocuparse de aspectos vinculados con la elección del tipo de letra para escribir (pasaje de imprenta a cursiva) y la segmentación de las palabras –contenidos que se han desarrollado en la sección correspondiente de Segundo Grado–.

En este último año del Primer Ciclo, siempre en el marco de situaciones lectura y escritura contextualizadas, es importante que los niños que ya escriben alfabéticamente reconozcan que la ortografía es una convención que debe ser respetada porque favorece la comunicación y facilita la anticipación del sentido de los textos.

“La ortografía comprende todos aquellos aspectos no alfabéticos del sistema de escritura: el empleo de los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, la ortografía misma de las palabras, etc. Tradicionalmente, sin embargo, se la vincula en la escuela con la escritura de las palabras, sobre todo de aquellas donde existe la posibilidad de emplear en la misma posición un grafema u otro para representar el mismo sonido.”

Mirta Torres y Stella Maris Ulrich,
Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños (1991). Aique.

Generalmente, la ortografía aparece en la escuela ligada con aspectos fonéticos; sin embargo, la ortografía está vinculada con aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Esta vinculación permite atenuar la concepción de arbitrariedad que asume la ortografía en la escuela para advertir que en muchas oportunidades la escritura de las palabras resulta explicable. Las mayúsculas son uno de los ejemplos donde se puede comprobar que la ortografía no está vinculada siempre a aspectos fonológicos. Las mayúsculas distinguen algunas palabras por su posición (inicio de la oración y después de punto) y por clase de palabra (sustantivos propios y sustantivos comunes cuando integran títulos o designaciones).

Los errores que comenten los alumnos al escribir, por lo tanto, no son todos iguales. Cuando los alumnos dominan la base alfabética de nuestro sistema de escritura, algunos errores se superan a partir de la construcción de reglas y otros por la memorización cuando no hay reglas que justifiquen las formas correctas fijadas por la norma. Por ejemplo, para saber que antes de **B** y **P** se escribe **M** es necesaria la enseñanza sistemática de tal regularidad propiciando momentos de reflexión dado que es una construcción conceptual. Sin embargo, escribir nariz con **S** da cuenta de un error de otra naturaleza. Para esta palabra –dado que no existe regularidad para aprender a escribirla correctamente– es necesario acudir a una fuente de información segura (diccionario, persona más experimentada). La escritura convencional tendrá que ser recordada. Por eso es importante construir procedimientos de consultas a fuentes adecuadas para las palabras de uso frecuente. No ocurre lo mismo cuando se trata de los plurales de palabras terminadas en **Z**; allí aparece nuevamente una regularidad ortográfica que es necesario reflexionar con los niños.

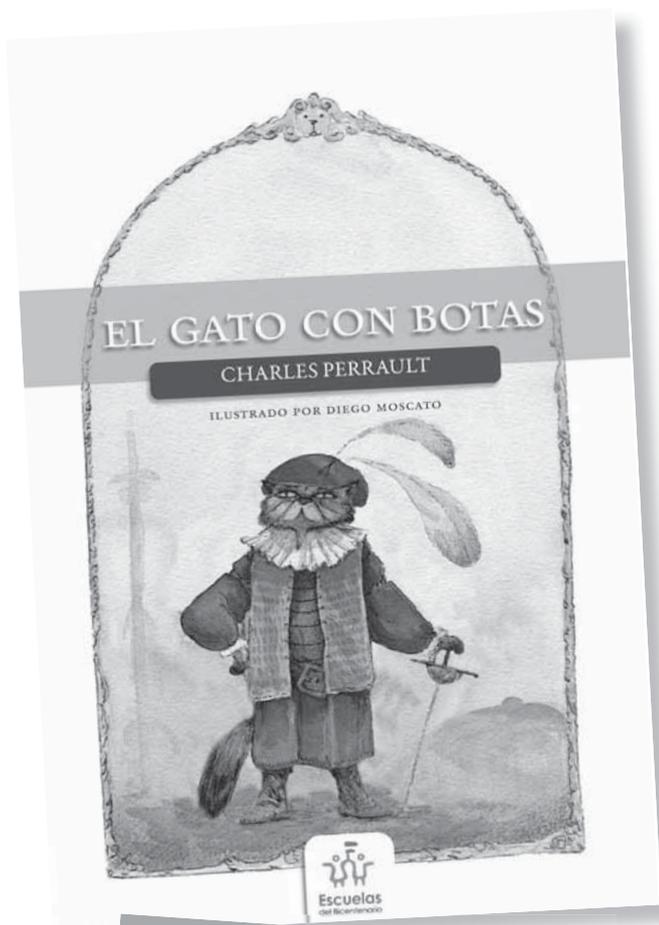
Para ayudar a los alumnos con las dificultades ortográficas que nuestro sistema de escritura les presenta, es necesario promover la duda:

¿Con cuáles podría escribirse?, ¿con cuál sabemos que se escribe?, ¿dónde podríamos fijarnos para estar seguros?, ¿alguna palabra que sabemos seguro que está bien escrita nos sirve para pensar con cuál se escribe esta otra?

La revisión de los escritos es una práctica que da oportunidades a los alumnos de dudar sobre las soluciones ortográficas que adoptaron. Resulta necesario ayudarlos a solucionar sus dudas de modo autónomo a través de la consulta a fuentes autorizadas que fijan la normativa ortográfica.

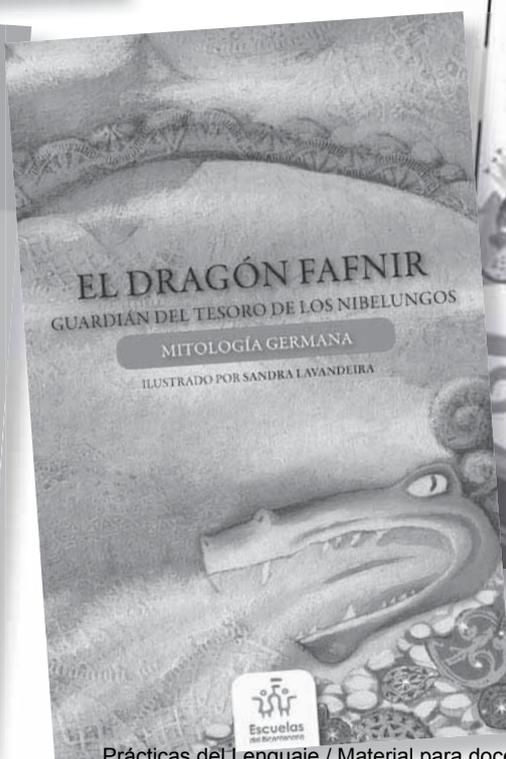
Usted puede recurrir al capítulo *Reflexión sobre el lenguaje* con el propósito de orientar la enseñanza de algunas cuestiones ortográficas vinculadas, por ejemplo, con las regularidades de la escritura de las palabras, el uso de mayúsculas y de signos de puntuación.

CUENTOS CLÁSICOS Y CONTEMPORÁNEOS CON OGROS Y DRAGONES



Actualmente, los niños están inmersos en contextos en los que acceden a historias con ogros y dragones a través de relatos orales que cuentan los adultos, de la escucha de cuentos y novelas, del cine y de las producciones multimedia. Así, se recuperan historias y personajes de los clásicos de la literatura infantil y, muchas veces, es el primer medio por el que los niños toman contacto con este aspecto del acervo cultural.

Conocer los relatos escritos sobre dragones, ogros y otros personajes prototípicos ofrece a los niños la oportunidad adentrarse en ese mundo y comunidad de lectores que, a través de proyectos específicos, se sigue propiciando a lo largo de cada uno de los grados del Primer Ciclo.



Producto final

Usted puede elegir diferentes opciones:

- Elaborar un fascículo o revista literaria que incluya diversos textos referidos al tema: biografías de los autores abordados, textos informativos sobre los personajes o contextos de las historias leídas, nota editorial de la revista, recomendaciones de los cuentos disfrutados.
- Producir una cartelera o folleto de recomendaciones de algunos cuentos leídos.
- Confeccionar una galería de personajes.
- Escribir de manera colectiva un cuento de ogros o dragones.

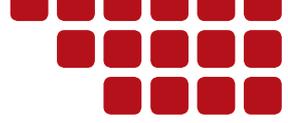
Duración aproximada

Un bimestre del ciclo lectivo escolar. Según el producto elegido para el proyecto, será la frecuencia semanal de trabajo destinada al mismo.

Propósitos didácticos

Si el docente genera ciertas condiciones didácticas, se espera que los alumnos puedan:

- Seguir la lectura del docente y recuperar información sobre la historia y sobre las formas de contarla en cada relato.
- Leer por sí mismos cuentos que se conocen o nuevos sobre un mismo personaje conocido en otros cuentos.
- Emplear conocimientos acerca del mundo narrado (personajes, espacios, tipos de historias) para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.
- Establecer relaciones entre los textos leídos a partir de conocimientos sobre personajes prototípicos y características de las historias. Evocar otros textos a partir de lo leído.
- Localizar la información buscada: usar índices; leer rápidamente el texto apoyándose en títulos y subtítulos; relacionar la información que aportan imágenes y texto.
- Seguir la lectura del docente de textos de información: biografías y notas de enciclopedia.
- Leer por sí mismos artículos y otros textos de divulgación para buscar información sobre temas conocidos.
- Escribir para cumplir un propósito definido: para recomendar a otros una obra leída, para dar a conocer un tema investigado.
- Planificar y revisar en distintos momentos lo que se está escribiendo. Asegurarse de que los textos que están produciendo se parezcan a los textos del mismo género que circulan socialmente.
- Solicitar, proveer e intercambiar conocimientos acerca de la ortografía.
- Tomar decisiones acerca de la edición de los textos.
- Tomar la palabra en contextos de distinta formalidad para comunicar un tema investigado.



Etapas previstas

- Presentación de los cuentos, historias y personajes: los ogros y dragones.
- Lectura por parte del maestro de cuentos con ogros y dragones. Lectura de novela por capítulos: *La historia sin fin*, de Michael Ende.
- Lectura de los alumnos por sí mismos de los cuentos o partes de éstos.
- Lectura compartida de textos de información: artículos, notas de enciclopedia, entrevistas a los autores, biografías.
- Escritura en torno a lo leído: textos para caracterizar a los personajes, recomendaciones.

Este proyecto comprende situaciones de escritura y de lectura que se alternan en el día a día del aula. En su planificación, usted optará por la organización que considere más adecuada para presentar estas actividades a sus alumnos de manera equilibrada.

ADENTRARSE EN EL MUNDO DE OGROS Y DRAGONES

Presente la propuesta de trabajo a los niños a partir de comentarios que generen expectativas sobre los ogros y dragones. Puede remitir a películas o a algún dibujo animado conocido, dando lugar a discusiones sobre las características de estos personajes y las historias en las que aparecen... Estos intercambios permitirán abrir preguntas que podrán responderse a partir de la lectura de materiales sobre el tema.

Seleccione cuentos, enciclopedias, poemas, obras de teatro, novelas y películas en las que estos personajes aparezcan. Coménteles qué sabe usted y dónde leyó sobre ellos. Proponga leer para conocer más sobre estos personajes.

Anote en una lista los cuentos, notas y textos de enciclopedia seleccionados y disponibles en el aula o en la biblioteca de la escuela con todos los datos necesarios para volver a ubicarlos (título, autor, editorial). A esta lista retornarán para evocar o anticipar lecturas, para reconocer títulos y autores, para incluir nuevas obras que se agregan ya sea con su propio aporte o con materiales que van acercando los niños una vez que comprendieron el propósito de la propuesta.

Considere las historias de guerreros y dragones occidentales de la Edad Media: *Beowulf y el dragón*, *Merlín y los dos dragones*, *San Jorge y el dragón*. Su inclusión les permitirá conversar sobre las características de estos dragones y sobre cómo eran los caballeros que se animaban a luchar con ellos. Aparecerán elementos en común: la valentía de los caballeros, héroes de estas historias; el carácter malvado y atemorizante de los dragones; los ambientes y elementos propios de las historias de caballerías: bosques, lagos, armaduras, espadas, magia, duendes, enanos, gigantes, etcétera. Es importante también que incluya obras contemporáneas, cuentos o novelas cortas, que



No olvide obras como *Shrek*, *La historia sin fin*, *Domador de dragones*, *Las crónicas de Spiderwick*, *Harry Potter...*



tengan como protagonistas a ogros o dragones para que los niños vayan descubriendo la esencia que se conserva de los relatos tradicionales y las transformaciones que se van produciendo a partir de los nuevos contextos. Un acercamiento fecundo a las obras clásicas ofrece un marco de comprensión y mayor disfrute de los relatos modernos.

Todo esto enriquecerá el universo cultural de sus alumnos y permitirá que tengan mucho para decir a la hora de escribir, sea cual fuera el producto que haya seleccionado. Es importante que los niños tengan claro desde el inicio qué van a hacer, y compartir con ellos el propósito de la lectura y la escritura:

Vamos a leer muchos cuentos de dragones porque vamos a hacer una galería de estos personajes que va a estar en el patio de la escuela...

Vamos a leer durante varias semanas cuentos de dragones porque vamos a hacer la página de recomendaciones literarias del periódico escolar...

Momentos de lectura del maestro

Para convocar a la lectura

Aunque parezca que los niños “ya son grandes”, intente mantener algunos rituales a la hora de leer: un cartel en la puerta del aula que advierta que se está leyendo y no se puede interrumpir; una conformación diferente del espacio, si es posible –sentados alrededor suyo en sillas o almohadones en el piso–; una “agenda de lectura” que permita a los niños esperar ese momento y prepararse para disfrutarlo...

Elija el relato que más le guste, el que le parezca más adecuado para la concreción del proyecto elegido. Puede comenzar aportando datos que otorguen sentido a la lectura:

Jack y las habichuelas mágicas

Este es un “relato tradicional inglés”. Seguro que algunos se preguntarán qué es una habichuela. ¿Alguien sabe? Les leo todo lo que aquí dice a ver si nos enteramos (lee el texto completo de contratapa). Bien, sólo sabemos que en esta historia hay ogros y semillas de habichuelas. Les empiezo a leer...



El gato con botas

Este relato es de un autor que ustedes conocen bien aunque no se acuerden de su nombre: Charles Perrault. Yo sé que lo conocen bien porque escribió una de las versiones de “Caperucita Roja” y “La Cenicienta”. También escribió “La Bella Durmiente”. Seguro entonces que lo conocen. Vamos a ver qué dice en la contratapa sobre este cuento que se llama “El gato con botas”. (Lee) “Esta es la historia del hijo de un molinero que creyó que la herencia que había recibido era menos valiosa que la de sus hermanos. ¿Estaría en lo cierto?”

Pero esta no es la única manera de presentar el cuento que se va a leer. También pueden retomar “formas de decir” de alguna parte del relato, finales o fragmentos de alusión al lector, que generen expectativas para iniciar la lectura:



Irulana y el Ogronte

Hay otro cuento con ogros, “Irulana y el Ogronte” de Graciela Montes, una autora que escribe muchos de los cuentos modernos para niños, que termina diciendo: “Este cuento termina más o menos como empieza, con una niña y un pueblo sin Ogronte”. ¿No es extraño ese final? Les propongo que veamos por qué lo dice.

Hay otro cuento con ogros, “Irulana y el Ogronte” de Graciela Montes y en varias partes dice cosas como esta: (lee) “Ahí está la nena-¿la ven?-es esa de rulitos en la cabeza: Irulana.” ¿Les parece que leamos para ver de qué se trata esto, quién y a quiénes les dice “¿la ven?”

El análisis de las ilustraciones de tapa o de algunas de las ilustraciones interiores, por ejemplo, también contribuye a generar el clima de lectura. Y, la mayor parte de las veces basta, para convocar a los niños a escuchar el cuento, que usted les diga por qué lo eligió.

Cuando ya se han leído varios relatos, se puede comenzar a establecer relaciones entre textos, personajes o autores ya conocidos. Establecer estas relaciones le permite al lector tender puentes en su repertorio de lecturas y profundizar sus interpretaciones.

El que vamos a leer hoy es Pulgarcito, también es de Charles Perrault. Estén atentos a cómo es el ogro de este cuento y si se parece o no a los de otros cuentos que leímos.

Haga un esfuerzo para leer el cuento sin interrupciones. Con seguridad, habrá allí muchos términos que no forman parte del vocabulario habitual de sus alumnos. Sin embargo, no saltee párrafos ni sustituya palabras con intención de facilitar la comprensión del contenido. Es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos.



No deje de consultar *Una biblioteca en cada aula del Primer Ciclo*.



Si la lectura no puede terminarse en una sola sesión, ubique un señalador y muéstreles a los niños qué hace, por qué y para qué. En cada ocasión de lectura, usted está formando lectores y esta es una práctica habitual entre los lectores expertos.

Abrir un espacio de intercambio entre lectores

Acompañe a los niños en su inmersión al mundo creado por el cuento. En general, se suele recontar el cuento apenas se terminó de leer, recuperando sólo el argumento. Le proponemos otra cosa: abra un espacio para que los pequeños lectores comenten el impacto que la obra les causó. Conversen acerca de las características de algunos personajes, retomen hechos trascendentes de las historias, un final inesperado, comparen las similitudes o diferencias respecto de otros relatos conocidos. Por ejemplo:

En ***Jack y las habichuelas mágicas***:

*¿En qué momento se dieron cuenta de que Jack estaba en peligro?
Y Jack, ¿cuándo lo notó?*

En ***El gato con botas***:

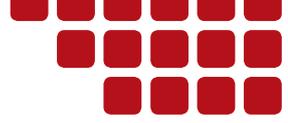
*¿Por qué el hijo del molinero hace lo que el gato le dice que haga?
¿El hijo del molinero confiaba en el gato?
¿Cuándo nos damos cuenta de que el hijo del molinero empieza a confiar en él?
Les vuelvo a leer la parte que ustedes dicen...*

La lectura de cuentos contemporáneos, como *Cuento con ogro y princesa* de Ricardo Mariño o *Irulana y el Ogronte* de Graciela Montes, permitirá entender cómo se subvierten las características prototípicas del ogro en este tipo de cuentos. Los ogros comen niños, viven en la opulencia, son desalmados, son grandes como gigantes, asustan por su aspecto y tienen objetos mágicos o capacidad para la magia. En los cuentos contemporáneos para niños, se retoman algunos de estos estereotipos en la construcción del personaje, en la ilustración, en los comentarios del narrador. Es posible proponer la discusión a partir de los relatos más clásicos y mirar en otros textos cómo se retoman y cómo se transgreden.

A diferencia de los relatos clásicos, los cuentos de Montes y Mariño muestran abiertamente el proceso del relato, el narrador aparece explícitamente y aporta sus opiniones sobre lo que narra, cómo ve al ogro y a los personajes, qué siente, cómo se dirige al lector, hace referencias a las ilustraciones... Los alumnos, con su ayuda, pueden advertir esta forma distinta de contar una historia de ogros y compararlas con los cuentos de hadas conocidos y con otros cuentos leídos.

En ***Irulana y el Ogronte***:

*¿Quién llama Irulana a la niña? ¿Quién nos avisa a los lectores que se trata de un cuento de miedo?
Les voy a leer una parte del cuento para averiguar quién dice esto: “Los que contamos cuentos no tenemos que saberlo todo”.*



El intercambio entre lectores intenta que los alumnos se acostumbren a tomar la palabra para expresar lo que piensan y que esa palabra, progresivamente, se apoye en el texto. Volver al texto para justificar una interpretación realizada o para rechazarla, para dirimir diferencias en modos de interpretar, para recuperar la belleza estética de algún pasaje. Evite, por lo tanto, que se transforme en un ejercicio de memoria o en una situación evaluativa. La única manera de lograr este propósito es que usted lo haga suyo: mantenga el libro vivo y presente durante todo el tiempo que le dedica al intercambio.

La historia interminable

Las situaciones de lectura del maestro y de intercambio entre lectores permiten incluir también una novela. Elegimos, en este caso, *La historia interminable* de Michael Ende, por su maravillosa inmersión en el mágico mundo de los dragones. Su extensión, posiblemente, sea una variable que no promueva su lectura completa pero se pueden elegir capítulos o fragmentos.

Incluya la lectura de la novela teniendo en cuenta criterios similares para iniciar las sesiones: comentar datos de la obra, del autor, analizar la reseña que ofrece el texto o alguna recomendación interesante que encuentre sobre esta obra, hacer alusión a la versión cinematográfica o, simplemente, seleccionar algunos párrafos que permitan una vinculación con los cuentos que vienen leyendo.



Le sugerimos consultar el capítulo: Lectura de novela. *Las aventuras de Pinocho*, en la sección correspondiente a Segundo Grado.



Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

De vez en cuando, se tiene la posibilidad de contar con varios ejemplares de un mismo título. Esta es una oportunidad privilegiada para que los niños vuelvan a un libro ya conocido a través de su lectura y comentado en el espacio de intercambio.

Reparta los ejemplares y dé unos minutos para que lo miren y conversen entre ellos. Acérquese a las mesas y vuelva a leer algún fragmento significativo, comente una imagen, pregúnteles si encontraron ya “ese episodio” sobre el que se detuvieron en el comentario.

Vuelva a leer para todos, pero esta vez los niños van a poder seguir la lectura en los ejemplares que tienen en sus manos. Ayúdelos a no perderse:

Doy vuelta la hoja...

Voy por acá (mostrando la página y el renglón del párrafo que está leyendo).

Miren que ya estoy llegando al final de la página 8...

Lea y detenga la lectura en un momento clave que desee destacar: la caracterización del ogro, el lugar en que habita, el artilugio utilizado por el protagonista para vencerlo, por ejemplo. El trabajo con el texto del que hay varios ejemplares en el aula dura algunos días. Se retoma y se relea; se utiliza para comparar y para anotar rasgos que interesa conservar en función del proyecto elegido.



No desaproveche ninguna oportunidad para que sus alumnos tengan un libro entre las manos: ediciones de Bicentenario que hayan quedado en la biblioteca institucional o en manos de alumnos de años anteriores, un cuento dentro de un libro de texto escolar, los libros que llegan a las escuelas a través de Programas Nacionales o Provinciales.



Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Para que los niños puedan ser lectores cada vez más autónomos, necesitan enfrentarse a los textos con frecuencia. Por supuesto, no se trata de dejar a los niños solos con la lectura de un cuento de principio a fin en las primeras situaciones. Comience por invitarlos a leer fragmentos muy conocidos. Reparta entre los niños, por ejemplo, los parlamentos de algunos personajes mientras usted asume la voz del narrador y ensayen en pequeños grupos para ver cómo resulta la lectura.

En *Jack y las habichuelas mágicas*

...Mejor es que te marches, muchacho, como bien sabes a mi esposo le gusta comer niños en el desayuno y está por venir.
Jack dejó de comer y se escondió en el horno.

En *El gato con botas*

...Me han asegurado –comentó el gato– que tenéis la habilidad de poder convertirlos en cualquier clase de animal...
...Es cierto –contestó el ogro bruscamente– y para demostrarlo me veréis convertido en un león.

Si la lectura adquiere un sesgo de expresividad interesante, pídale como tarea que “estudien” en casa los parlamentos correspondientes a los distintos personajes para hacer una lectura en voz alta al día siguiente.

Propóngales también **localizar fragmentos** en los cuentos para analizar cómo están escritos. Por ejemplo, volver a leer el final de “*El gato con botas*” y compararlo con los finales de otras historias maravillosas conocidas o releer la parte en la que el ogro huele a Jack para discutir los efectos que la obra produce en cada uno de sus lectores.

¿Qué sintieron al escuchar sus palabras? ¿Cómo imaginaron, en ese momento, que la historia continuaría?

A medida que los niños conocen cómo son estas historias, cómo están escritas, qué características tienen estos relatos y sus personajes, profundizan sus prácticas como lectores y estarán en mejores condiciones para leer (en clase y en casa) otros cuentos que forman parte del mismo universo.

Las biografías

Leer biografías supone leer un texto diferente a los que se proponen desde el inicio de este proyecto. Mientras leen cuentos, haga referencia a los autores. Cuando hayan leído reiteradas veces a un mismo autor, invítelos a conocer un poco más sobre su vida y su obra.

Elija un texto biográfico o un fragmento interesante para leer y compártalo con sus alumnos. Comente aquellas cuestiones que le resulten significati-



vas para dar lugar a la apertura de interrogantes acerca de otros aspectos de la vida y de la obra del autor y generar nuevas instancias de lectura; algunas veces a cargo suyo y otras, dando lugar a que los niños lean por sí mismos algunos párrafos para corroborar datos o para ampliar información sobre algún tema en particular que les llamó la atención y generó expectativas.

A medida que se leen distintos materiales, plantee interrogantes para que los niños adviertan que una misma información puede ser presentada de distintos modos y que esto lo decide quien escribe. Ayúdelos a registrar todo lo que les resulte significativo. Retorne a los materiales explorados para buscar información y/o iniciar nuevas búsquedas.

Las notas de enciclopedias

Para conocer más sobre ogros y dragones, proponga buscar datos en textos que no son cuentos o novelas y que fueron escritos para brindar información sobre el tema. Discuta con sus alumnos sobre aquello que ya saben y sobre qué les gustaría saber. Anote los interrogantes que guiarán la búsqueda de información.

Retome los materiales expositivos seleccionados por los niños durante la exploración de libros realizada con anterioridad. Muéstreles la tapa y el índice de alguno e inicie una discusión sobre la utilidad de ese texto para encontrar la información que se quiere conocer. Por ejemplo, si se quiere saber más sobre los dragones en distintas culturas, el libro *Dragones del mundo* puede resultar a primera vista de utilidad. Propóngales consultar el **índice** para verificar si efectivamente hay, en el interior del libro, información sobre dragones de distintas partes del mundo. El índice expone que el libro está dividido en capítulos y que cada capítulo trata sobre un dragón diferente: de Europa, de Oriente, de América. Explíqueles que los libros de información organizan su contenido en capítulos y que, en este caso, cada capítulo trata un tema previamente planificado por los editores del libro. Lea con los niños el índice, así todos pueden corroborar si el libro provee la información que necesitan y si pueden anticipar dónde van a encontrarla.

Mientras se lee

Muéstreles cómo se organiza la información en estos materiales: lea títulos y subtítulos; enseñe las ilustraciones y lea algunos de los epígrafes. Relea un fragmento que considere relevante porque provee información de interés sobre el tema; acelere o saltee la lectura de otros que aportan datos ya conocidos o que no resultan importantes para el propósito de la lectura. En alguna ocasión, deténgase para explicar el significado de un término que favorezca la comprensión de lo que se está leyendo. Detenga la lectura cuando resulte importante registrar algunos datos.

Abrir un espacio de intercambio entre lectores

Siempre, aun cuando se lean textos informativos, los lectores interpretan desde los conocimientos que tienen disponibles para dar sentido a lo leído.



Y, muchas veces, lo que resulta obvio para un lector adulto no lo es para un niño. Después de la lectura, permita que puedan comentar lo que comprendieron sobre el tema que se leyó y trate de coordinar las diferentes interpretaciones de los alumnos. Propóngales releer el texto para discutir estas interpretaciones. Relea algún fragmento que los niños no han retomado pero que considera relevante considerar.

Los niños leen y el maestro ayuda a leer

Así como se hizo referencia a la presencia de varios ejemplares de un mismo título en el caso de los textos literarios, es importante reconsiderar esta situación en relación con las biografías o notas de enciclopedias. Es otra instancia para volver a un texto conocido y promover situaciones de lectura por sí mismos.

Cuando leen textos biográficos, puede sugerirles retomar algún párrafo en particular que les permita enriquecer la comprensión de sus obras.

Fíjense en el tercer párrafo del texto lo que dice sobre sus primeras escrituras. ¿Entienden ahora un poco más acerca de por qué muchos de sus cuentos se desarrollan en el...?

Otros ejemplos para tener en cuenta cuando se leen notas de enciclopedia:

¿Qué expresiones se usan en el texto para contar las características físicas del ogro?

¿Releemos “las palabras difíciles” que se usan en el texto para referirse a los diferentes dragones?

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Proponga a sus alumnos, a veces en pequeños grupos y otras veces en forma individual, leer por sí mismos algunos textos para localizar información específica sobre el tema que se está abordando. Es usted quien define qué buscar y dónde hacerlo. Puede proponer:

En una página de enciclopedia, el subtítulo que se refiere a la alimentación de los dragones...

En el índice...

Una vez que los niños hayan localizado la información, será usted quien lea el párrafo completo para analizar los diferentes resultados de la búsqueda y poner a consideración de los lectores la pertinencia de lo hallado.

También puede plantearles leer el epígrafe, los rótulos o las referencias de una ilustración. En este caso se trata de leer textos cuyo contenido puede anticiparse por la información provista por los datos contextuales, en este caso, la imagen.

ESCRIBIR EN TORNO A LO LEÍDO

Trabajar en un proyecto implica la producción de escritura con propósitos comunicativos. Las escrituras en torno a lo leído –escrituras de trabajo– servirán de insumo o serán retomadas para elaborar el producto final seleccionado.

Mientras el proyecto se desarrolla, los niños tendrán oportunidad de escribir:

- **Listas:** las obras que se leerán, los nombres de los autores, los nombres de los personajes, apreciaciones que puedan ser útiles para elaborar recomendaciones.
- **Fichas y/o cuadros comparativos:** sobre distintas versiones del mismo cuento, las características de los ogros y dragones de distintos relatos, objetos mágicos, escenarios, mentiras y engaños.
- **Notas:** repertorios de inicios y finales, descripción de personajes o de escenarios.
- **Biografías** de los autores con datos tomados de distintas fuentes.

Cada vez que un cuento se agrega al repertorio de lecturas del aula, un nuevo dragón u ogro hace su aparición. Las situaciones de escritura, entonces, ligadas estrechamente a las situaciones de lectura, aparecen sin artificio: registrar las características de los ogros y/o de los dragones cuando comienzan a aparecer interesantes descripciones en los relatos leídos; confeccionar cuadros en afiches, que pueden también luego copiarse en los cuadernos, con un punteo de esas características que se irán ampliando a medida que vayan apareciendo en los textos. Los escenarios en que suceden las diferentes historias, la presencia de lo mágico o las mentiras y los engaños que van descubriendo en los relatos, las biografías de los autores... pueden ser también objeto de registro.

En cada una de las situaciones de escritura ligadas a la lectura es posible iniciar procesos de reflexión sobre el lenguaje que, sin duda más tarde, cuando escriban para los productos finales y en algunas secuencias específicas, serán sistematizados.

En un espacio de intercambio entre lectores a partir del cuento *El dragón Fafnir*, se propone el siguiente comentario:

¿A quién se refiere en la introducción para iniciar el relato? Las leyendas, las cuevas, muchos héroes.

¿Qué cambio se produce al comenzar la historia particular? La cueva, un bosque, el duende.



Encontrará interesantes sugerencias acerca de los propósitos y las modalidades de lectura en el capítulo Cuentos clásicos. *Caperucita Roja*, en la sección correspondiente a Primer Grado.



PROYECTO ESCUELAS DEL BICENTENARIO - LENGUA - 3ER GRADO

PROVINCIA / LOCALIDAD: *Campana*
 ESCUELA: *Juan XXIII N° 19* GRADO/SECCIÓN: *3º A*

Banco de datos: Ogres MB

Nombre y apellido: *Intendy Melina Rulhe*

Nombre del ogo: *El ogro de la cueva con un ojo en el hombro Jack y las habichuelas mágicas*

Objetos sobresalientes: *El ogro de Jack y las habichuelas mágicas era malo y el de gata con botas era bueno*

Poderes: *El ogro del cuento de gata con botas era malo y el ogro del cuento de Jack y las habichuelas mágicas tenía cosas mágicas*

Relaciones con los otros ogros conocidos: *El ogro del cuento de Jack y las habichuelas mágicas tenía cosas mágicas y el ogro del gato con botas tiene magia*

Cuento leído para hacer esta ficha: *Jack y las habichuelas mágicas y el gato con botas*

▲ Campana – Buenos Aires.

Puede, entonces, reflexionar acerca del uso de singulares y plurales cuando se trata de hablar en general de lugares o personajes o cuando se pretende aludir a uno en particular.

Mientras escriben los cuadros con caracterización de los personajes y/o escenarios, ¿qué palabras podrían usar para reemplazar las expresiones seleccionadas para caracterizar al ogro?

“Me han asegurado –comentó el Gato– que tenéis la habilidad de poder convertirlos en cualquier clase de animal, que podéis, por ejemplo, transformarlos en león o en elefante.”

“Cuando llegó el ogro, le pidió a su mujer la comida del día y se sentó a devorarla.”

O cuando hacen listas de autores o personajes, se puede llamar la atención de los niños acerca de cómo el recurso del nombre propio permite singularizar una referencia extratextual. Si se titula una ficha con el nombre de “Shrek”, un espectador de la película sabe de qué se está hablando, no hay ambigüedad ni malos entendidos; pero no pasaría lo mismo si esa ficha tiene como título “Ogro”.

Escribir en relación con el producto seleccionado

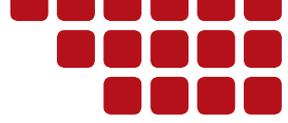
Cualquiera haya sido su decisión acerca del producto final del proyecto, a la hora de escribir, hay que pasar por el proceso de textualización y revisión tal como se desarrolló en profundidad en otras secciones de este documento.

Y es, además, una instancia apropiada para reflexionar acerca de lenguaje: los niños resuelven problemas ortográficos o gramaticales en el contexto de situaciones reales de escritura, con un propósito comunicativo claro y compartido y destinatarios auténticos. Los niños están asumiendo la tarea de escribir para futuros lectores.

Escribir recomendaciones sobre los cuentos leídos

Los alumnos fueron comentando oralmente sus impresiones sobre las obras leídas en los espacios de intercambio y por escrito en los afiches y en sus carpetas. Coménteles que algunos lectores escriben pequeños textos llamados recomendaciones para dar a conocer su opinión sobre las obras que leen y para sugerir su lectura a otros lectores. Consúlteles si las conocen por haberlas leído o haberlas producido en años anteriores. Luego, propóngales escribir las recomendaciones de los cuentos leídos para incluir en el folleto informativo o en carteleras de la escuela...

Para poder escribir recomendaciones, es importante haberlas leído con anterioridad. Por eso, hay que asegurar que este tipo de textos aparezcan en el aula con frecuencia cuando se selecciona qué se va a leer. Para comenzar la

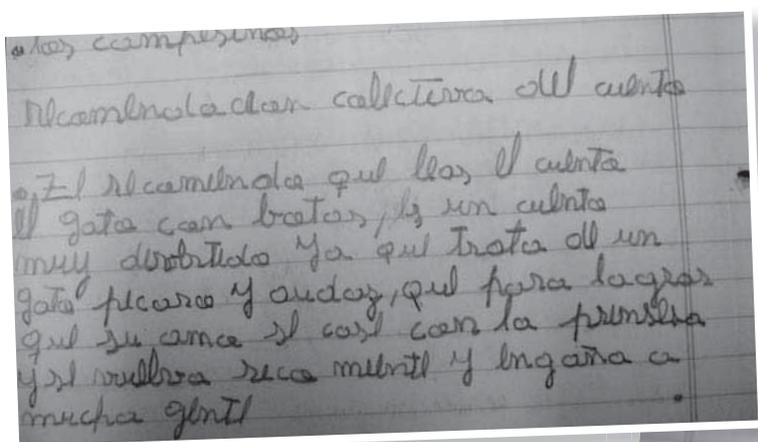


secuencia de escritura, recuérdelos algunas de las recomendaciones leídas y acérqueles también distintos modelos. Propóngales discutir sobre qué información no puede faltar. Por ejemplo:

- una referencia al texto que se recomienda pero sin contar toda la historia para mantener la sorpresa del lector que decida tener en cuenta la recomendación;
- algunos datos del autor y del libro;
- algunas frases sugiriendo e incitando a la lectura.

Borrador individual para una recomendación colectiva de “El gato con botas”.

Te recomiendo que leas el cuento “El gato con botas”, es un cuento muy divertido ya que se trata de un gato pícaro y audaz que para lograr que su amo se case con la princesa y se vuelva rico, miente y engaña a mucha gente.

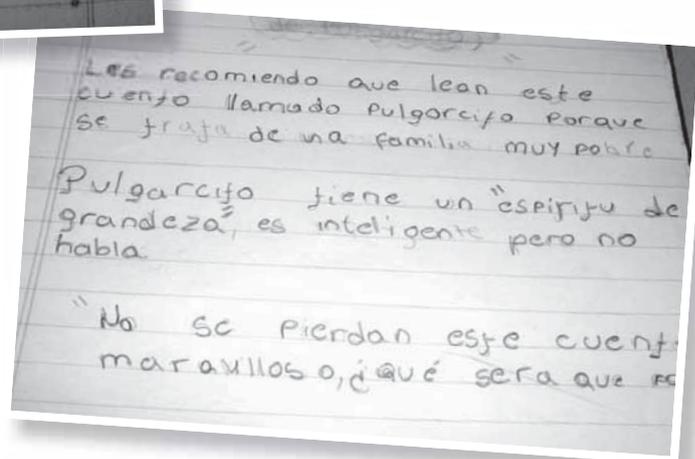


◀ Tucumán

Borrador individual para una recomendación de “Pulgarcito”

Les recomiendo que lean este cuento llamado “Pulgarcito” porque se trata de una familia muy pobre. Pulgarcito tiene “un espíritu de grandeza”, es inteligente pero no habla.

No se pierdan este cuento maravilloso...



▲ Tucumán

Para escribir estos textos, resulta necesario tener en cuenta los destinatarios reales. Recuérdelos que las recomendaciones se dirigen a aquellos lectores que no han leído la obra y que es necesario anticipar qué se va a comentar de ella para generar el deseo de leer. Este es el momento de volver sobre las escrituras elaboradas después de las situaciones de lectura, los impactos sobre la obra, las caracterizaciones de los personajes, los argumentos de los relatos. Todas las escrituras intermedias realizadas son buenos insumos para elaborar las recomendaciones.



Escribir textos sobre los ogros y dragones para la galería de personajes y el fascículo

Escribir una caracterización implica pensar en un texto que haga referencia a quiénes son esos personajes. Este texto no se agota en la descripción de sus rasgos físicos, que pueden ser completamente evidentes para cualquier espectador, supone pensar y escribir también en qué historias aparecen, qué hacen en esas historias, cómo se relacionan con otros personajes, por qué son como son o por qué actúan como actúan.

Para poder producir las caracterizaciones, proponga a los niños volver a las anotaciones producidas durante la lectura y el comentario de los textos, plantee varias situaciones para que los niños releen y usen algunas partes de los apuntes previamente producidos (fichas, notas, cuadros, etc.) y descarten otras que suponen poco relevantes.

Escribir de manera colectiva un cuento de ogros o dragones a partir de algunos comienzos o núcleos narrativos

Si usted ha seleccionado, a modo de cierre del proyecto, la escritura –de manera colectiva– de un cuento original sobre ogros y dragones, parecido a los relatos leídos, ayude a los niños a planificar el cuento a partir de poner en discusión algunos inicios de cuentos o núcleos narrativos a partir de los cuales organizar la historia. Por ejemplo:

Núcleos narrativos	Inicios
<p>1. El ogro y la princesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una princesa se pierde en un bosque donde vivía un ogro... • El ogro la encuentra o la atrapa y la hace su prisionera... • Un príncipe la rescata del ogro... 	<p>1. En el castillo del ogro</p> <p><i>En un pueblo muy lejano, los habitantes estaban asustados por las amenazas del ogro del castillo...</i></p>
<p>2. La cueva del dragón</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un dragón cuida en una cueva un tesoro fabuloso... • Varios caballeros intentan matarlo para quedarse con el tesoro... • Sólo un caballero lo logra después de luchar con el dragón... • Como recompensa obtiene un don que lo hace mejor caballero... 	<p>2. El dragón y la princesa</p> <p><i>Hace mucho, mucho tiempo, en la torre más alta de un enorme castillo, estaba prisionera una bella princesa. Para que nadie pudiera rescatarla, día y noche era custodiada por un terrible dragón que escupía fuego...</i></p>



Ofrecer esta información mínima para la escritura no está resolviendo el problema a los niños. Por el contrario, está promoviendo espacios para que discutan sobre la mejor manera de expandir en el relato, de retomar lo que se sabe de las historias de ogros o dragones, de discutir posibles acciones que encadenen estos núcleos mínimos con el objetivo de que se establezcan las relaciones de temporalidad y causalidad necesarias para darle coherencia al cuento. Se están proponiendo espacios para discutir sobre la práctica de la escritura.

También puede proponerles la planificación de una nueva historia para personajes conocidos: el Ogronte llega a otro pueblo, Sigfrid lucha con otro dragón, Pulgarcito usa las botas para una nueva aventura... Lo que se conoce de estos personajes y de sus historias anteriores provee ideas para escribir un nuevo relato.

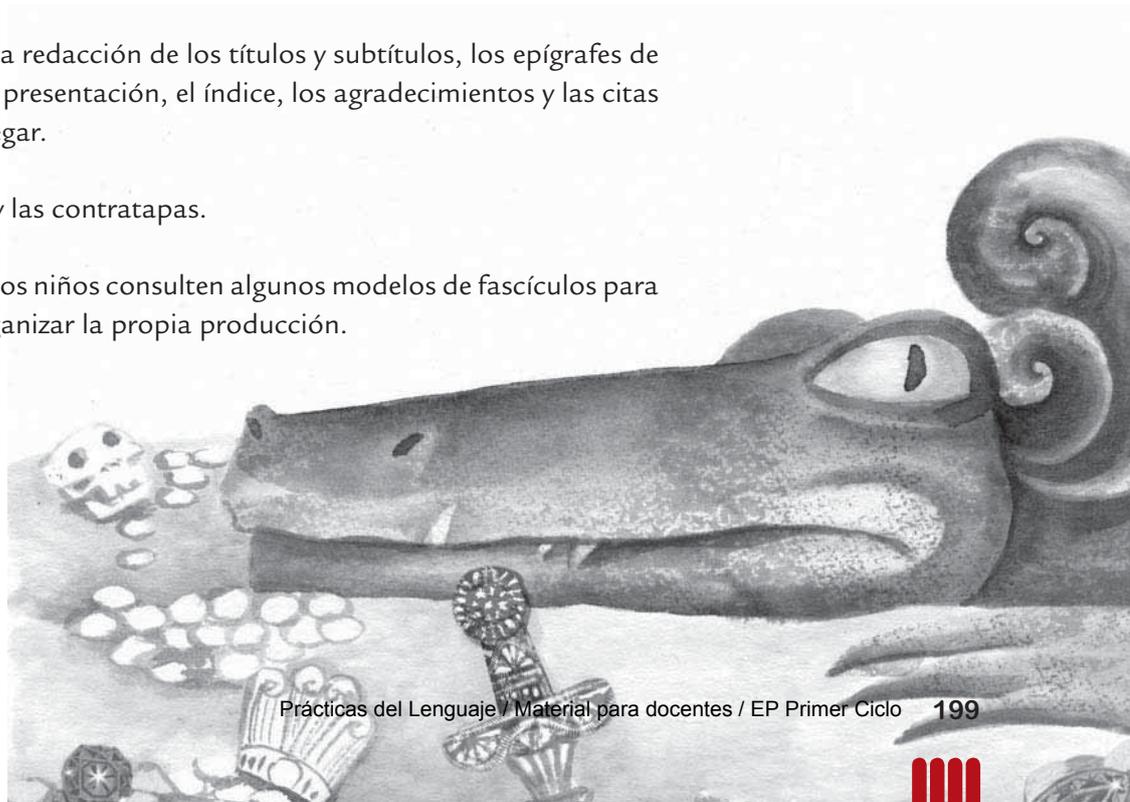
Es importante no dejar a los niños solos durante las situaciones de escritura. Acompáñelos a lo largo del proceso, en la planificación, puesta en texto y revisión de los cuentos.

Editar el texto del fascículo

Si eligieron la elaboración de un fascículo o de una revista literaria como producto del proyecto, resulta necesario también intervenir para dar lugar al proceso de edición del mismo.

- Planificar el texto: qué información se va a incluir, en cuántas partes lo van dividir, cuáles serán las ilustraciones, qué tipografía usarán, cuántas serán las páginas. Esta tarea puede ir definiéndose mientras se van produciendo los textos.
- Revisar los textos producidos a partir de analizar en qué medida se ajustan al espacio del fascículo y cómo se relacionan con las ilustraciones que las acompañan.
- Escribir los textos: la redacción de los títulos y subtítulos, los epígrafes de las ilustraciones, la presentación, el índice, los agradecimientos y las citas que se quieran agregar.
- Producir las tapas y las contratapas.

Es importante que los niños consulten algunos modelos de fascículos para decidir cómo se va a organizar la propia producción.



Presentar el fascículo a otros lectores

Para dar a conocer el fascículo, es posible organizar presentaciones. En esta ocasión, usted puede organizar la exposición oral del material producido. Proponga a los niños recapitular la historia de lecturas y escrituras que los llevaron a lograr los textos: recomendaciones, caracterizaciones, biografías, datos curiosos sobre ogros y dragones. Oriente la discusión para seleccionar los aspectos más importantes a comunicar teniendo en cuenta el auditorio frente al cual se realizará la exposición, los conocimientos que probablemente los oyentes tienen sobre el tema y los datos que pueden resultarles más atractivos o más útiles para sostener su atención.

Esta situación es una excelente oportunidad para recapitular el trabajo realizado y reflexionar sobre el progreso de los alumnos como lectores y escritores.

CUENTOS CLÁSICOS

EL GATO CON BOTAS



Tras la muerte del viejo molinero, la magra herencia se repartiría entre sus hijos. Tan pobre era el hombre que no hicieron falta notarios para disponer de sus bienes: “El mayor se quedó con el molino, al mediano le tocó el burro y el menor tuvo que conformarse con el gato”.

La decepción del joven es tal que considera que su única alternativa será comerse al indolente animal. Sin embargo, éste le promete que, si le consigue un sombrero y un par de botas, su destino no será tan malo como supone.

*Hay personajes de ficción que, simplemente, trascienden de generación en generación. En el caso de “El gato con botas”, por ejemplo, se conoce la historia y se recuerda al personaje aunque no todos lo hayan leído o conozcan a su autor. Este cuento popular europeo se convirtió, con el tiempo, en un clásico de la literatura universal. En 1697, Charles Perrault lo incluye en **Cuentos de mamá ganso**, una recopilación de cuentos populares, con el título de “El gato maestro”.*

El desarrollo del Proyecto sobre Ogres y dragones requiere de la profundización en algunos textos y estas secuencias aportan a ese contacto sostenido con algunos de los cuentos seleccionados. Sin embargo, aunque usted no se decida a enfrentar un proyecto completo, estas secuencias son, en sí mismas, interesantes para ser propuestas a sus alumnos.



Momentos de lectura del maestro

Escuchar leer al maestro

Antes de la lectura, podría comentarles a los niños que en esta oportunidad leerá el cuento tradicional titulado *El gato con botas*, focalizando su atención en el personaje porque es muy probable que hayan oído hablar de él o lo hayan conocido en versiones cinematográficas como *Shrek*. Sería interesante saber qué conocen de este personaje tan particular y comentarles que en este caso el desafío es descubrir qué tiene de peculiar un *gato con botas*.



Durante el tiempo en que el Proyecto Escuelas del Bicentenario permaneció en su institución, todos los niños de 3.º recibieron un ejemplar de *El gato con botas*, ilustrado por Diego Moscato, Colección Bicentenario. Es posible que algunas familias aún los conserven.

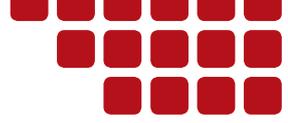


Una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura, lea el cuento sin interrupciones e intente transmitir el efecto que el texto le produce, especialmente en ciertas circunstancias claves tales como el asombro por el exagerado pedido de auxilio del gato ante el posible ahogo del Marqués de Carabás, el temor ante la aparición del ogro... Es conveniente leer el texto tal cual está escrito, sin omitir párrafos ni sustituir palabras aunque considere que pueden ser complejas para sus alumnos. Al poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos, se enriquecen sus posibilidades expresivas, ya que la lectura de literatura es una fuente privilegiada de historias, expresiones y modos de decir. Después de la lectura, podrán retomarse todos los interrogantes que se susciten.

Participar del intercambio entre lectores

Con el propósito de acompañar a los niños en su inmersión al mundo creado por el cuento, después de la lectura, promueva un espacio para discutir y/o reflexionar acerca de la historia. Como quizás los niños en un primer momento no puedan intercambiar opiniones de manera espontánea, usted podría formular algunas preguntas orientadas a discutir las diferentes interpretaciones. Para dirimir estas discusiones, seguramente será necesario remitirse nuevamente al texto, instancia que significará la lectura de los niños por sí mismos de cuestiones puntuales sobre la historia y sobre cómo está contada. En estos espacios, sería favorable que los niños tuvieran la oportunidad de hablar sobre el impacto personal ante el relato, al mismo tiempo que profundizan sobre el mundo creado en esta historia, las características de los personajes, las posibles motivaciones de los personajes que generan acciones a lo largo del relato, los lazos que se establecen con otros cuentos tradicionales conocidos por los niños (en relación con aspectos que comparten o difieren).

El cambio de actitud del hijo del molinero respecto de la figura del gato es un tema que resulta interesante discutir con los niños. Ayúdelos a analizar cuál es la primera actitud que toma el joven frente a su herencia, qué pensaba de ese gato que había heredado y qué planes tenía para él. Hay algunos fragmentos del texto muy interesantes para retomar porque evidencian el notable descrédito hacia el animal; en caso de que los niños no pudieran referirlos, oriéntelos en la búsqueda.



Por ejemplo,

...no puso muchas esperanzas en él, lo había visto valerse de tantas tretas para cazar ratas y ratones, como cuando se colgaba por sus patas traseras o se escondía en la harina haciéndose el muerto, que no perdió totalmente la ilusión de que lo socorriera en su miseria.

También permítales notar que, con el devenir de la historia, sin saber qué se proponía el gato, y aún menos cuáles habían sido sus peripecias desde el día en que le había dado un par de botas, el hijo del molinero comienza a confiar en él. El joven se arroja al río, acepta ser rescatado por el rey y cuando el monarca lo interroga por sus bienes –los campos que supuestamente poseía– sin dudar afirma:

Como usted ve, Señor, –respondió el Marqués– es un prado que no deja de dar en abundancia todos los años.

Sería bueno preguntarles por qué el muchacho finge ser el Marqués: ¿será que ahora confiaba en el gato? Y localizar los indicios acerca de cuándo el hijo del molinero cambia su actitud es una buena oportunidad para que los niños vuelvan al texto y lean por sí mismos.

El gato es, sin duda, el personaje más sugestivo en esta historia. Quizás, en este momento podría retomar qué sabían los niños de él y qué nuevas características se pueden considerar a partir de esta historia. En este caso, resulta interesante analizar la suspicacia del personaje, ya que ninguna de sus decisiones está tomada al azar. Por el contrario, cada palabra, gesto, movimiento se planifica como medio para llegar a un único fin: beneficiar a su amo y, entonces, salvar su vida. No olvide leer cómo está escrito el texto para que a los lectores les sea posible inferir esta cualidad:

El Gato, que entendía estas palabras, pero que ponía cara de que no...

¿Qué significa poner “cara de que no”? ¿por qué el gato decidía poner esa cara?, ¿qué había podido comprender este personaje sobre los planes que el hijo del molinero tenía pensado para él?

Es conveniente, por otra parte, analizar la persistencia del gato en relación con sus planes:

Durante dos o tres meses el Gato continuó llevando al rey, de cuando en cuando, las piezas que cazaba y le decía que lo enviaba su amo...

Al oír los gritos, el rey se asomó por la ventanilla y, reconociendo al Gato que tantas piezas de caza le había llevado, ordenó a sus guardias que fueran enseguida en auxilio del Marqués de Carabás.



¿Por qué continuó llevando obsequios al rey durante tanto tiempo y con tanta regularidad? Invítelos a discutir sobre los sucesos futuros que permiten comprender esta decisión del personaje.

Además, el “casual” encuentro del rey y el Marqués en el río, parece también ser un plan perfectamente diseñado:

Un día el Gato se enteró que el rey iba a salir de paseo por la orilla del río con su hija, la princesa más hermosa del mundo...

¿El encuentro entre el rey y el Marqués fue de casualidad o estuvo planificado? ¿Cómo se dan cuenta?

Ayúdelos a localizar y luego lea en el texto la parte que permite advertirlo.

Hágales notar que el ocultamiento de las ropas del Marqués y la denuncia del robo es también una decisión del gato coherente con sus propósitos. Consúlteles, si saben qué pretende ocultar del origen de su amo que puede malversar su artilugio.

También resulta interesante destacar las diversas estrategias que utiliza el personaje para “convencer” al resto, teniendo en cuenta sus características particulares. Lea fragmentos del texto que permiten advertir sus tretas. A los pobres campesinos los amenaza de muerte:

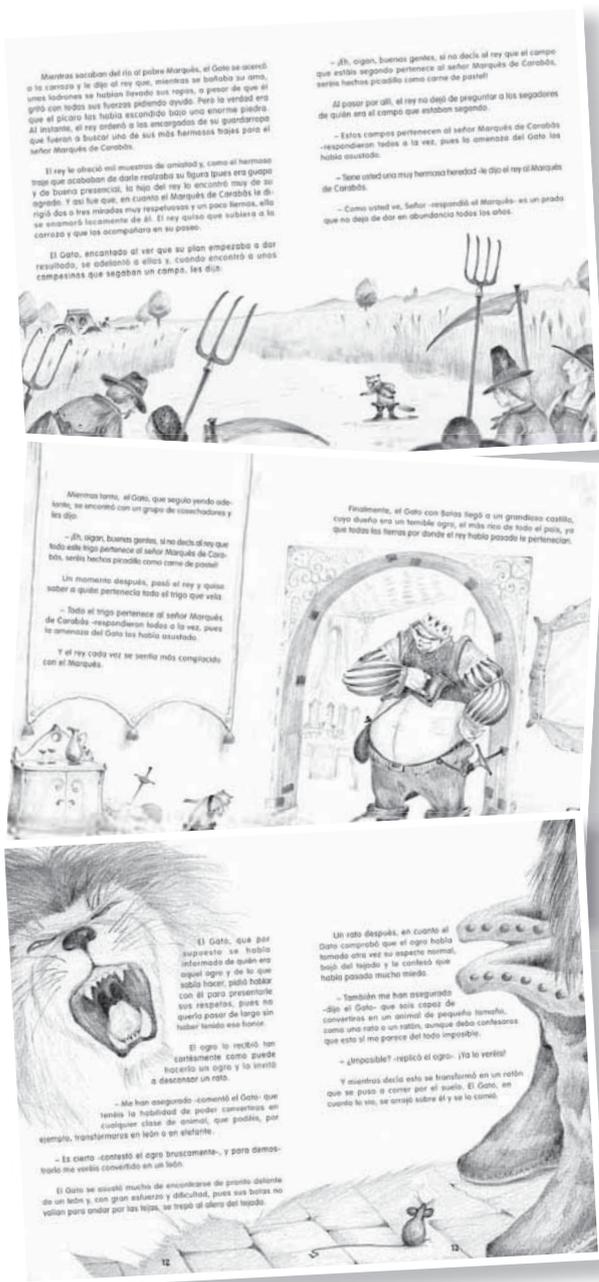
¡Eh, oigan, buenas gentes, si no decís al rey que el campo que estáis segando pertenece al señor Marqués de Carabás, seréis hechos picadillo como carne de pastel!

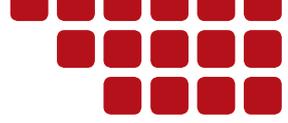
Sin embargo, se presenta ante el ogro con el propósito de “presentarle sus respetos”:

El Gato, que por supuesto se había informado de quién era aquel ogro y de lo que sabía hacer, pidió hablar con él para presentarle sus respetos, pues no quería pasar de largo sin haber tenido ese honor.

Pero cuestiona su capacidad:

También me han asegurado –dijo el Gato– que sois capaz de convertirlos en un animal de pequeño tamaño, como una rata o un ratón, aunque debo confesaros que esto sí que me parece del todo imposible.





Consúlteles:

¿Realmente dudaba que podría convertirse en ratón cuando ya había logrado ser un feroz animal?, ¿cuáles eran sus verdaderas intenciones?

Otro aspecto interesante para analizar son las características de este peculiar ogro de la historia que no duda en demostrar sus habilidades ante cualquier extraño que intente ponerlas a prueba. Puede poner a consideración estas particularidades del personaje comparándolas con las de otros ogros que aparecen en las historias maravillosas.

La moraleja que se incluye en algunas versiones puede dar lugar a interesantes discusiones. Puede leerlas antes de comenzar el cuento y promover un intercambio acerca de los beneficios de las herencias y el poder de la maña y la habilidad. Después de la lectura del cuento, releen la moraleja y vuelvan a conversar sobre el personaje que hace uso de su maña y habilidad para salvar su vida y consecuentemente beneficia a quien lo ha heredado y lo subestima, en primera instancia.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Una vez que les haya leído al menos dos veces este cuento, reparta ejemplares del mismo entre los niños. Déles un tiempo para que puedan hojearlo y recuperar, a través de las imágenes, las escenas conocidas.

En esta ocasión resulta interesante volver al texto para buscar características del gato y del ogro discutidas tras la lectura. Podría además proponerles que releen los fragmentos en los que conversan el gato y el ogro distribuyéndose los parlamentos del diálogo.

También podría sugerir a sus alumnos volver a leer el final de la historia para compararlo con los finales de otras historias maravillosas conocidas, tales como:

Y así, la hija del molinero vivió feliz para siempre y nunca más volvió a ver al enano saltarín.

Y se casaron y fueron felices para siempre.

La malvada madrastra bailó hasta morir.

En otras instancias de lectura compartida, invítelos a localizar algunas maneras de decir que resultan interesantes analizar, tales como:

¿A qué refiere?

"...tantas tretas para cazar..."

"Una muy hermosa heredad."



“—¡Eh, oigan, buenas gentes, si no decís al rey que el campo que estáis segando pertenece al señor Marqués de Carabás, seréis hechos picadillo como carne de pastel!”

“El reparto de la herencia se hizo enseguida sin llamar al notario, ni al procurador, pues probablemente se hubieran llevado todo el patrimonio.”

Escribir en torno a lo leído

Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera. También puede pensar opciones diferentes para ofrecer a diferentes grupos de niños.

- Si cuenta con un ejemplar del texto para cada niño, la primera indicación, sin lugar a ninguna duda, es la escritura del nombre en el ejemplar.
- Copiar los datos del cuento en la ficha personal de lectura.
- Escribir el listado de personajes que aparecen en esta historia.
- Caracterizar a los personajes.
- Reescribir algún fragmento del cuento que más les haya impactado.
- Recomendar colectivamente el cuento por dictado al docente. Recomendar el cuento escribiendo por parejas o en pequeños grupos.

CUENTOS POPULARES

JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS



Jack es un personaje típico de los relatos tradicionales ingleses, algo pícaro, es un niño que se convierte en un jovencito amante de las aventuras y en un experto en salir de líos y lograr una mejor posición en su vida. Este es un cuento de origen medieval y muchas de las actitudes de los personajes, la situación de los campesinos, el hambre, el valor de una vaca, por ejemplo, cobran sentido en este contexto histórico.

Esta secuencia pretende seguir promoviendo la inmersión de los pequeños lectores en el mágico mundo de los cuentos tradicionales. En este caso, se trata de un cuento de origen oral que cuenta las aventuras de un niño pobre en un país que existe más allá de las nubes. Aquí también aparece un ogro y, por lo tanto, los niños tendrán oportunidad de establecer relaciones intertextuales entre los distintos relatos que se han trabajado a lo largo del Ciclo.



Momentos de lectura del maestro

Escuchar leer al maestro

Comience la lectura compartiendo que se trata de un “relato tradicional inglés” y lo que esto significa. Es posible que el conocimiento de los niños, anterior a la presentación del texto en la escuela, sea menor en este caso que en relación con otros relatos mucho más cercanos como los de los Hnos. Grimm o los cuentos de Charles Perrault.

Los niños podrían preguntar qué es una habichuela; usted puede indagar si alguien lo sabe, informarlo directamente o acudir a un diccionario. Si cuenta con un ejemplar de la colección del Proyecto de Escuelas del Bicentenario, podría comenzar leyendo el texto de la contratapa.



Jack es el protagonista de muchas historias inglesas. A veces, es un muchacho curioso y pícaro. Otras veces es dócil y valiente. Siempre vive muchas aventuras en países lejanos donde la magia, los ogros, los gigantes, los peligros... se le presentan y lo desafían.

¿Querés saber qué le sucede esta vez al joven Jack cuando decide cambiar lo único que tenía por un puñado de semillas de habichuelas?

Quien sabe... todo puede suceder de la noche a la mañana.

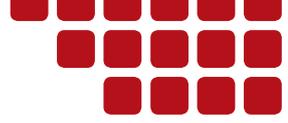
La lectura de este fragmento presenta a los personajes que aparecerán en la historia y sus características particulares que anticipan la “nueva aventura”.

Como siempre, después de haber creado el clima propicio y logrado el interés de los niños por el relato, comience a leer sin interrupciones. No saltee párrafos ni sustituya palabras que modifiquen el texto. Será más tarde, en los espacios de intercambio, cuando habrá oportunidad de explicar aquello que no se haya entendido.

Participar del intercambio entre lectores

Después de la lectura, abra un espacio auténtico de intercambio de comentarios entre lectores acerca del cuento. Promueva que los niños expresen cómo ha impactado en ellos la obra, las emociones que les ha despertado, sus posicionamientos en torno a las acciones de los personajes y sus características. Si han leído otros cuentos con ogros, los niños podrán encontrar relaciones, destacando aspectos semejantes o diferenciándolos.

La mayoría de las propuestas de comentario y análisis requieren de la relectura para focalizar cuestiones puntuales. Volver a leer para compartir con otros la emoción y la reflexión, para recordar episodios o para discutir acerca de diferencias de interpretaciones que produjo la lectura son prácticas del lector de literatura que se quieren favorecer en estas situaciones. Se podría iniciar el intercambio retomando el tema de las habichuelas mágicas, por ejemplo:



¿Qué papel tuvieron las habichuelas en esta historia? ¿Eran verdaderamente mágicas?

Formule preguntas que permitan profundizar en cómo es este personaje y comprender por qué “siempre está viviendo nuevas aventuras”.

¿Cómo es Jack en este relato?

¿Qué parte del cuento les hace pensar que Jack es un niño confiado?

¿De qué manera está expresado en el texto que Jack es un niño amable?

Y... ¿aventurero?

¿En qué momento se dieron cuenta de que Jack estaba en peligro?

Y Jack, ¿cuándo lo notó?

A pesar del peligro, ¿qué motiva a Jack a visitar el castillo una y otra vez?

Pero responder a sus preguntas no puede convertirse en un ejercicio de memoria ni de control de la atención desplegada durante la escucha. La idea es enseñar a los niños a volver al texto para buscar puntualmente aquellas frases que permiten caracterizar a este niño como confiado, soñador, aventurero, arriesgado, amable... y aprender a justificar, de ese modo, sus interpretaciones.

El ogro, su mujer y la mamá de Jack

Ayúdelos a descubrir en el texto rasgos que permiten dar cuenta de cómo es el ogro de este cuento y analizar si se trata de un ogro clásico, que come niños, que vive en la riqueza, que es grande, que tiene objetos mágicos.

- Relea la parte en la que el ogro huele al niño.

¿Qué sintieron al escuchar sus palabras?

¿Cómo imaginaron, en ese momento, que la historia continuaría?

- Proponga discutir sobre el momento en que se desata el enojo del ogro:

¿Cuándo sucede? ¿Cómo lo dice el texto?

- Busque en el cuento las llegadas del ogro para analizar:

¿Qué se repite y qué varía en cada una?

- Relea el diálogo entre Jack y la mujer del ogro:

¿Cómo se muestra con Jack? ¿Qué opiniones tiene de los hábitos de su marido?

- Proponga identificar en el texto cuál es la frase que ella usa para proteger al niño y escuche las interpretaciones de los alumnos:

¿Por qué creen que el ogro no duda de sus palabras?

¿Por qué piensan que la mujer del ogro vuelve a recibir a Jack, después de su primera visita?



- Abra a los comentarios de los alumnos sobre los comportamientos de la mamá de Jack y vuelvan al texto para justificar las interpretaciones que realicen:

¿Qué opinan de la mamá de Jack?

Quizás, los niños piensen que la madre es bastante “confiada” y no advierte los peligros a los que se expone Jack, por ejemplo, en sus incursiones en el castillo.

Es importante que los ayude a comprender que en esta historia Jack asume el cuidado del hogar, a valorar las relaciones entre madre-hijo y los pasos de la infancia al mundo adulto en el marco histórico del relato.

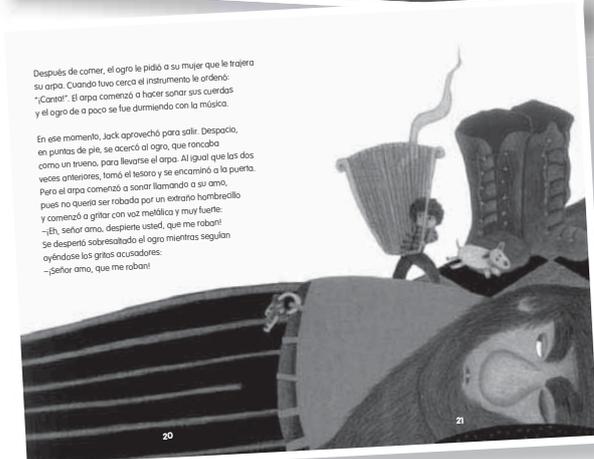
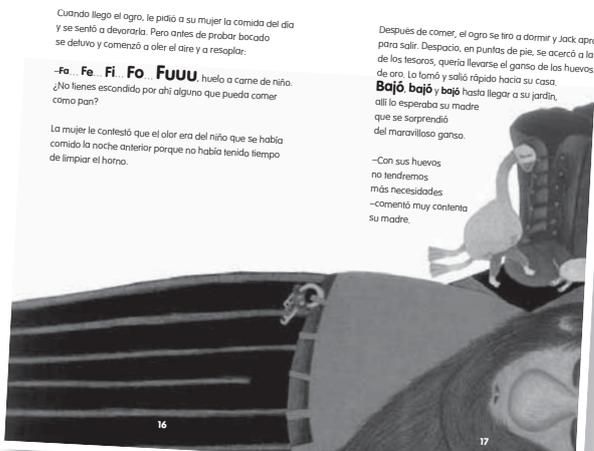
- Ayude a los niños a establecer relaciones con otras historias. Relea la propuesta que el anciano le hace a Jack.

¿Qué dice para convencerlo?

Para un lector que ya conoce la historia, ¿se podrían interpretar de otra manera sus palabras?

¿Qué pensaron en ese momento?

¿En qué otros cuentos sucede algo parecido?



En muchas historias, aparecen personajes con claros propósitos de engañar al protagonista tentándolos con falsos “elementos mágicos” que resuelven los problemas, en este caso, remediar la hambruna que acosaba a la familia. Establecer relaciones de intertextualidad con otras obras conocidas le permite al lector tender puentes en su repertorio de lecturas y profundizar sus interpretaciones.

Las ilustraciones

Durante los comentarios posteriores, es importante dirigir la atención de los lectores hacia las ilustraciones del cuento, como espacios del relato que también aportan información sobre los distintos personajes y sus características; propóngales comparar lo que dice el texto y lo que muestra la imagen, y profundizar las interpretaciones del texto escrito en esta confrontación.

Ayude a los niños advertir que las ilustraciones acompañan el estilo repetitivo del relato y aportan pequeños cambios, que son guiños para el lector, cuando la situación se transforma.

¿Qué se repite en las ilustraciones? ¿Qué cambia?

¿Ese cambio se relaciona con la historia? ¿De qué manera?



¿Qué dice en el texto que apoya el cambio en la imagen? ¿Dónde dice?

Este juego de interpretación a través de la imagen y confirmación en el texto permitirá a los alumnos avanzar en sus comportamientos como lectores desplegando formas de leer más atentas a qué dice en el texto escrito (historia) y cómo lo dice (relato).

Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista

Una vez que les haya leído al menos dos veces este cuento, reparta ejemplares del mismo entre los niños. Déles un tiempo para que puedan hojearlo y recuperar, a través de las imágenes, las escenas conocidas.

Por su particularidad, este relato juega con la repetición de situaciones para configurar una manera de narrar previsible, pero a la vez incluye pequeñas modificaciones que permiten marcar cómo crece la tensión de la historia. Cada vez hay más peligro para Jack, pues cada vez se hace más inminente que el ogro lo descubra. Posiblemente estas pequeñas variaciones del relato son los índices que registran los lectores y que les provocan intriga y tensión narrativa. Usted puede, en algunos momentos, hacer un silencio que permita a los niños anticipar cómo va a seguir el juego de palabras.

Fa... Fe... Fi... Fo... Fuuu... huelo a carne de niño. ¿No tienes escondido por ahí alguno que pueda comer como pan?

Bajó, bajó y bajó... hasta llegar a su jardín, allí lo esperaba su madre.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Cuando los niños conozcan el cuento porque lo han escuchado leer muchas veces, propóngales releerlo por sí mismos. Este momento pretende que los niños se reen cuentren con un texto que ya conocen muy bien. Algunos comenzarán a leer desde el principio, otros quizás volverán a determinadas partes de la historia que les resultaron de interés personal.

En otras ocasiones, acompáñelos a abordar cada vez fragmentos más extensos y a sostener la lectura hasta el final. Usted puede comenzar leyendo el inicio del texto y proponerles continuar solos.

Una vez que han leído el cuento por sí mismos, invítelos a preparar la lectura de un fragmento o del texto completo para compartirlo con otros lectores (los niños más pequeños de la escuela, por ejemplo). Para ello, resulta fundamental ensayar la lectura. En esta situación, la lectura en voz alta adopta un sentido pleno para los niños.



Escribir en torno a lo leído

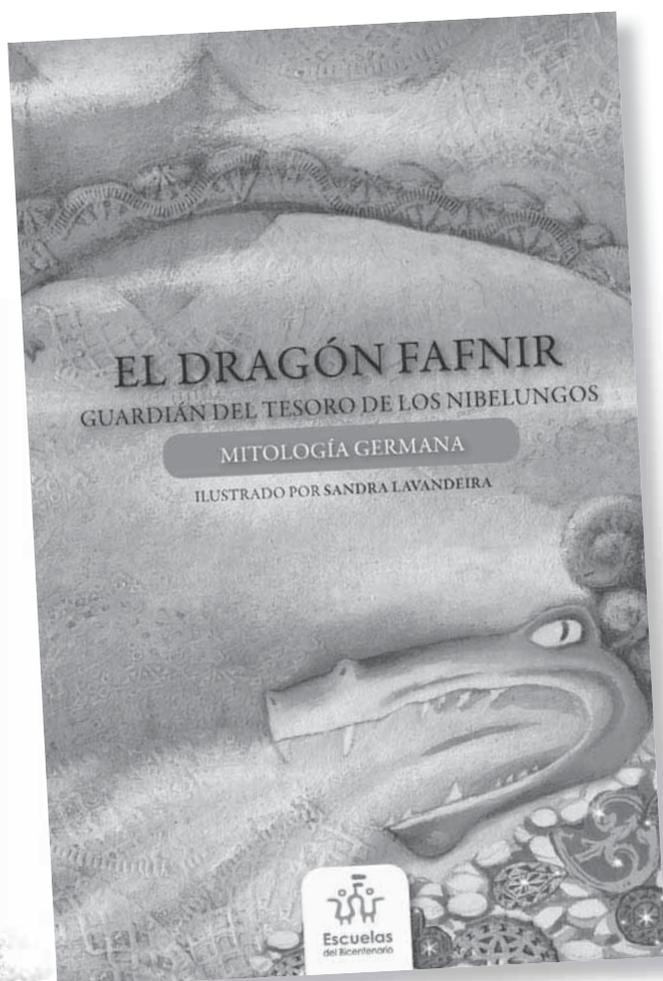
Tal como se ha sugerido en otras secuencias organice las propuestas de escritura teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera. También puede pensar propuestas diferentes para ofrecer a diferentes grupos de niños.

- Anotar los datos del cuento en la lista “Cuentos de ogros leídos” en el afiche del proyecto.
- Completar la ficha personal de lecturas.
- Escribir una lista de objetos mágicos que podría haber en el castillo (distintos de los mencionados en el relato) y adjudicarles cualidades que los transforman de objetos comunes en mágicos.
- Teniendo en cuenta la lista anterior, escribir una nueva visita de Jack al castillo en busca del objeto mágico deseado.
- Escribir una recomendación escrita del cuento. La recomendación puede ser escrita de manera colectiva por dictado a la maestra, por parejas o pequeños grupos, o en forma individual.



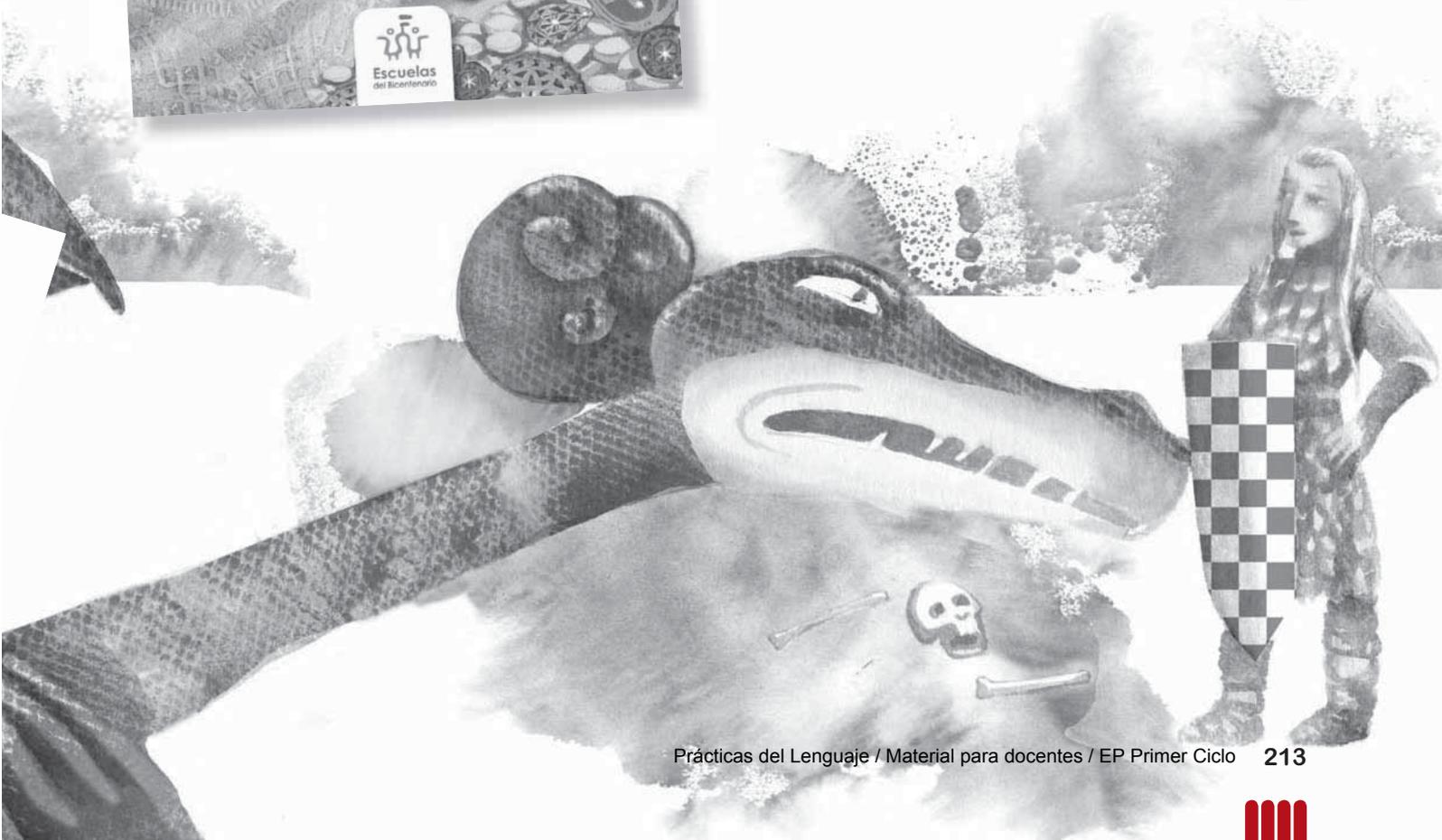
MITOLOGÍA GERMANA

EL DRAGÓN FAFNIR, GUARDIÁN DEL TESORO DE LOS NIBELUNGOS



Sigfrido se internó en lo más profundo del bosque y llegó hasta la cueva del dragón. Sabía, por los consejos de Mimir, que un dragón es invencible en su guarida. Sabía, también, cómo hacer para atraerlo. En la entrada de la cueva, se puso a tocar una dulce melodía con su cuerno de plata. La música despertó al dragón...

En esta oportunidad, a medida que los niños van profundizando conocimientos sobre los extraordinarios dragones, se sumergen en una historia que por su antigüedad e importancia forma parte del patrimonio de la literatura universal. Este relato pertenece a la mitología nórdica y se incluye en “El cantar de los Nibelungos”, que reúne muchas de las leyendas sobre los pueblos germánicos, mezcladas con hechos históricos y creencias mitológicas. La saga es considerada una obra nacional alemana como el “Cantar de Mío Cid” en España y el “Cantar de Roland” en Francia.





Recuerde que la lectura de este material se inserta en el desarrollo del proyecto *Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones* y su lectura pretende enriquecer el universo de estos personajes prototípicos a partir de las características que el dragón tiene en este relato mitológico.



Momentos de lectura del maestro

- Antes de comenzar a leer, recupere los propósitos del proyecto que incluye la lectura de esta obra:

Recuerdan que estuvimos leyendo varios cuentos en los que aparecían dragones, estos personajes que aterrorizan a las jóvenes princesas que deben ser rescatadas por valientes príncipes. También leímos textos informativos sobre estos seres extraordinarios. Ahora les propongo conocer un relato en que aparece un dragón un tanto particular. Les propongo indagar si este nuevo dragón es como los otros que hemos conocido.

- Comparta con sus alumnos algunos datos sobre la historia y conversen sobre el título del cuento. Podría comentarles que:

La historia de Sigfrido y el dragón forma parte del inicio de la saga de aventuras de héroes que componen “El cantar de los nibelungos”, puesto por escrito en el año 1200.

Luego, consulte:

¿Saben qué es una “saga”? Quizás las conozcan porque muchas películas retoman estos tipos de historias.

Para que los niños comprendan la idea de una saga, puede hacer referencia a ciertos textos literarios que han sido objeto de versiones fílmicas, divulgadas a través de la televisión y que, en muchos casos, tienen como destinatario al público infantil, por ejemplo, *Las crónicas de Narnia*, *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *La guerra de las galaxias*, etcétera.

¿Han visto o leído estas historias?, ¿han escuchado sobre ellas?

Una saga está compuesta por aventuras que viven algunos personajes que permanecen aunque otros cambien, una lucha que a veces se extiende por varias generaciones; ocurre en un mismo escenario, muchas veces, en la misma época histórica...

Es importante atreverse a mencionarlos porque, aunque muy pocos niños del aula los conozcan, el conversar sobre estos títulos va despertando el interés por conocer la nueva historia. El aporte de datos contextuales otorga sentido a la lectura y favorece la anticipación.

También pueden armar una línea de tiempo que parta del año actual y en la que figuren algunos episodios conocidos por ellos (la fecha del retorno de la democracia o del golpe militar, la Revolución de Mayo, la conquista de América, por ejemplo) para que los alumnos se acerquen a una noción de la antigüedad del relato que van a conocer.



- Si aún se tiene acceso a ejemplares de la edición Proyecto Escuelas del Bicentenario podría leer el texto de la contratapa.

...un tesoro inigualable pero está custodiado por el dragón Fafnir y nadie puede derrotarlo...

Esta es la historia del nacimiento de un héroe.

Este fragmento les permitirá a los niños anticipar acciones que transcurren en la historia relatada y empezar a conocer a uno de los personajes que ganará protagonismo con el devenir de los sucesos. Por ejemplo, para anticipar acciones puede coordinar “el nacimiento de un héroe” con la pregunta: ¿quién se atreverá a enfrentar al dragón?

Una vez creado el clima propicio para la lectura, lea sin interrupciones el relato, transmita el efecto que el texto le produce, no saltee párrafos ni sustituya palabras para facilitar la comprensión porque es importante poner a los niños en contacto con los cuentos tal cual fueron escritos.

Participar del intercambio entre lectores

Después de la lectura, abra un espacio auténtico de intercambio de comentarios entre lectores acerca del cuento. Promueva que los niños expresen cómo ha impactado en ellos la obra, las emociones que les ha despertado, los posicionamientos que han tomado en relación con las acciones de los personajes y sus características pero permita también el silencio que a veces se produce apenas se termina de leer.

- Si han leído otros cuentos con dragones, los niños podrán encontrar relaciones entre el mismo personaje prototípico en distintas historias destacando aspectos semejantes o diferenciándolos. Muchas de las intervenciones propuestas provocarán, sin duda, la necesidad de remitirse nuevamente al texto. Relea y proponga leer para focalizar cuestiones puntuales que aparecen explícitas en el texto, como por ejemplo:

¿Cómo era la capa que cubría al niño descubierto por Mimir?

- Pero también, para dilucidar cuestiones implícitas relativas a la trama, a partir del análisis del relato, por ejemplo:

¿Por qué el niño estaba recubierto en una capa de mucho valor? ¿Cómo va a incidir el origen del niño en esta historia?

- Puede preguntar en qué lugar o momento del cuento consideran que comienza el relato de la historia particular del dragón Fafnir.

¿Qué función les parece que cumple en el texto la introducción de la primera página?, ¿por qué importa conocer esta parte del relato?



La historia se introduce con la expresión “Las leyendas cuentan...”, lo que da lugar a una contextualización de la historia particular que luego va a ser relatada, siendo en este caso “las leyendas” el objeto del discurso. Cuando comienza el relato de la historia del dragón Fafnir se presenta a uno de los personajes, Mimir, y éste se transforma en objeto del discurso, “esta leyenda se trata sobre...”

Hágales notar que la introducción al relato se refiere a las leyendas, las cuevas, muchos héroes... pero al comenzar la historia particular, se produce un cambio. Desde este momento se “hablará” de esta cueva particular, situada en este bosque, en que habita el duende.

- Proponga caracterizar a los personajes y promueva comparaciones entre las actitudes de cada uno de ellos: Mimir, Sigfrido y Fafnir. Solicite volver al texto para buscar los datos.

En la página tres del texto aparecen explícitas algunas de las características de Mimir, “cobarde y demasiado débil”. Los invito a leer detenidamente para descubrir otras características del duende analizando sus acciones. ¿No es también algo astuto? ¿Cómo podemos confirmar esta apreciación?

Busquemos en el texto en qué momento de la historia el autor cuenta las acciones que emprende Sigfrido, ¿cómo se dan cuenta? Analicemos las actitudes de Sigfrido a lo largo del relato para saber cómo es este personaje:

Sabía, por los consejos de Mimir, que un dragón es invencible en su guarida.

Sigfrido esperó al dragón escondido entre los árboles y, antes de que pudiera verlo u olerlo, le clavó su poderosa espada en el pecho...

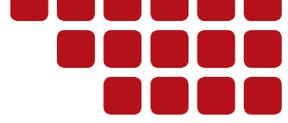
Después de la muerte del dragón, varias escenas nos permiten encontrar nuevos indicios para caracterizar a Sigfrido, por ejemplo, “cuando logró obtener el tesoro de los Nibelungos para Mimir, esta aventura no colmó su sed de hazañas”. ¿Qué otros aspectos se destacan sobre él?

Busquemos en el texto cómo dice para darnos cuenta de las características del dragón.

... pero era cobarde y demasiado débil para luchar contra el dragón...

... Sabía que un dragón es invencible en su guarida.

- Solicíteles que releen la confesión del dragón a Sigfrido y que elaboren una apreciación personal de este personaje después de analizar su proceder en esta circunstancia.



- Ayúdeles a localizar pistas en el relato que permitan realizar anticipaciones acerca del futuro de los personajes.

El narrador utiliza algunas expresiones, formas de relatar, que permiten que ustedes puedan darse cuenta de lo que les sucederá a algunos personajes antes de que los hechos sucedan en realidad. ¿Pueden buscarlos?

Hasta que un día la solución de su problema le llegó bajo la forma de un niño.

...en la zona llamada Nierdeland que con el tiempo Sigfrido recuperaría.

Una pequeña hoja de tilo pegada a su espalda dejó un punto que la sangre del dragón no llegó a tocar.

- Promueva el análisis del desenlace del cuento y la apertura que deja hacia otras historias posibles, que se anticipa en el texto de la retirada de contratapa.

El final comenta que Brunilda sería la mujer que le traería las más grandes desdichas, ¿de qué se tratarán estas desdichas?, ¿qué sucederá con el héroe y esta mujer?, ¿tendrá algo que ver esa parte vulnerable de su cuerpo que no bañó la sangre del dragón?

- Ayude a los niños a establecer relaciones con otros textos. Se puede leer en esta ocasión la nota "La magia del cuerpo del dragón", del texto *El mágico mundo de los dragones*, que ofrece información acerca del poder secreto y prodigioso de la sangre de los dragones, y vincula estos poderes con el lenguaje de las aves.



Durante el tiempo en que el Proyecto Escuelas del Bicentenario permaneció en su institución, todas las bibliotecas de aula de 3.º grado recibieron un ejemplar de *El mágico mundo de los dragones*, de Máximo Morales, de la colección El Mundo Mágico. Es posible que aún se conserve.



Algunas intervenciones vinculadas con las ilustraciones

Puede resultar interesante promover un análisis de las ilustraciones a partir de los dos elementos que más frecuente, y deliberadamente, aparecen en las mismas, vinculados ambos con su significación en la historia: la espada y las aves. Pregunte sobre la frecuencia en que aparecen en las diferentes escenas y los sentidos de estas imágenes.

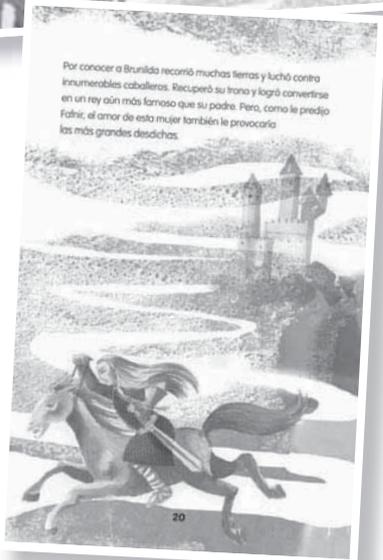
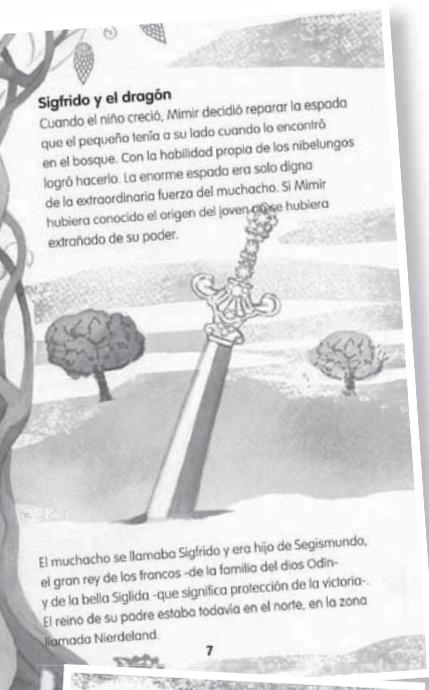
La espada

¿Qué objeto aparece reiteradamente en las ilustraciones desde las primeras páginas?, ¿por qué creen que el ilustrador decide darle ese lugar de impacto? Comparen el lugar que se le atribuye en cada una de las páginas en la que aparece?, ¿qué significado pueden atribuirle a su presencia en la última página?

Las aves

¿Qué elemento de la ilustración tiene un lugar de relevancia en la página? ¿Por qué les parece que se da a las aves esta preponderancia?





¿Cuándo vuelven a trascender las aves en la ilustración y por qué?, ¿qué papel juegan en cada caso en relación con los protagonistas de la historia?

En la literatura, las aves pueden simbolizar la custodia, la protección, el cuidado; otras veces, representan una señal de peligro; en ocasiones ofrecen enseñanzas y consejos; también pueden simbolizar la paz y el amor.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Cuando los niños conozcan la historia porque la han escuchado leer muchas veces, propóngales releerla por sí mismos. Este momento pretende que los niños se reencuentren con un texto que ya conocen muy bien. Algunos comenzarán a leer desde el principio, otros quizás volverán a determinadas partes de la historia que les resultaron de interés personal. Acompáñelos a abordar cada vez fragmentos más extensos, a sostener la lectura hasta el final.

Una vez que han leído la historia por sí mismos, propóngales preparar la lectura de un fragmento o del texto completo para compartirlo con otros lectores (los niños más pequeños de la escuela, por ejemplo). Para llevar adelante esta situación con éxito, resulta fundamental ensayar la lectura.

Si cuenta con algún ejemplar de *El Mágico Mundo de los Dragones*, puede proponer individualmente, por parejas o en pequeños grupos, leer otra versión de la historia de Sigfrido y el dragón Fafnir, que allí aparece. Como los niños conocen muy bien la historia, dispondrán de elementos que les permitirán abordarla por sí mismos aunque se trate de una nueva versión.

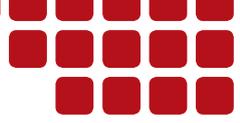
Si considera que sus alumnos no están en condiciones aún de leer por sí mismos, lea usted esta nueva versión que resulta muy interesante ya que ofrece algunos datos que permiten contextualizar mejor la obra que están profundizando.

Después de la lectura, proponga comparar las versiones. Pueden analizar el papel de Odín en cada uno de los relatos. En una de las versiones, Odín aparece sólo para explicar el origen familiar de Sigfrido pero en la otra se lo considera un personaje trascendental en la historia.

¿No les resultó llamativo que en este caso la historia comience presentando a Odín como uno de los protagonistas?

Hacia mucho tiempo, Odín, el padre de todos los dioses escandinavos había encargado a los gigantes...

¿En qué momento y cómo aparece Odín en el relato anterior?



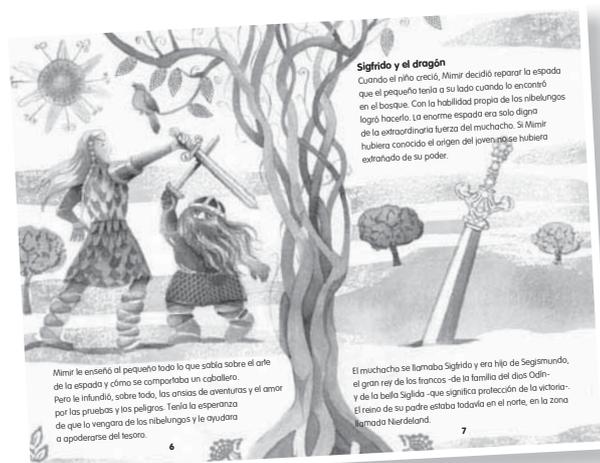
También, pueden descubrir que el duende Mimir, central en una de las historias, se representa en la figura del enano Regim y que, si bien cambia el nombre, el personaje es el mismo. Proponga buscar algún indicador que permita comparar la actitud de ambos en las diferentes versiones:

A Mimir le gustó la espada y le llamó la atención el tamaño y la fuerza del niño. Pensó que ambos podían serle útiles y decidió criar al pequeño para ver si el destino le daba la razón.

Tenía la esperanza de que lo vengara de los Nibelungos y le ayudara a apoderarse del tesoro.

"Y la oportunidad llegó cuando el enano Regin tomó a Sigfrido, el hijo del rey muerto en la batalla, y lo educó y entrenó como su propio hijo, aunque sabía que por el hecho de ser el hijo de un rey, sería un gran héroe y tendría la fuerza necesaria para vencer al dragón guardián."

*¿Creen que la actitud del enano, o del duende en tal caso, es idéntica en ambas versiones?
¿Qué gesto permite suponer que no?*



ESCRIBIR EN TORNO A LO LEÍDO

Organice las propuestas de escritura que aparecen a continuación teniendo en cuenta las características de su grupo, la dinámica de trabajo en el aula, los tiempos disponibles, etcétera. También puede pensar propuestas diferentes para ofrecer a distintos grupos de niños.

- Incluir los datos del relato en la agenda de lectura del aula.
- Completar la ficha personal de lecturas.
- Escribir cómo son los personajes que aparecen en este cuento: Mimir, Sigfrido y Fafnir. Volver a los libros para recabar datos y tomar del relato formas de caracterizarlos. Se trata de que los niños retomen las caracterizaciones tal como aparecen escritas en el texto, a modo de “citas bibliográficas”. Por ejemplo, en relación con el personaje de Mimir, podrían seleccionar para transcribir los siguientes fragmentos:

Antes había sido un Nibelungo, pero ahora estaba aislado, solo en el bosque, porque quiso apoderarse del tesoro y había sido expulsado del reino subterráneo.



Mimir se pasaba los días pensando cómo podía alcanzar lo que deseaba, pero era cobarde y demasiado débil para luchar con el dragón.

A Mimir le gustó la espada y le llamó la atención el tamaño y la fuerza del niño. Pensó que ambos podían serle útiles y decidió criar al pequeño para ver si el destino le daba la razón.

Tenía la esperanza de que lo vengara de los Nibelungos y le ayudara a apoderarse del tesoro.

Cuando el niño creció, Mimir decidió reparar (con esa habilidad propia de los nibelungos) la espada que tenía el pequeño cuando lo encontró en el bosque.

Mimir se decidió a tramar su venganza. Convenció al joven para que enfrentara al temible Fafnir.

Los niños pueden producir escrituras por sí mismos a partir de toda la información que hayan discutido y luego, a partir de lo producido individualmente, elaborar una caracterización colectiva, lo más completa posible, para dejar registro en un afiche. Esta producción puede concretarse a través del dictado al docente.

- Producir un glosario con aquellos términos cuyo dominio permita contextualizar mejor el relato leído.



PARA SABER MÁS SOBRE... DINOSAURIOS



¿Cómo eran los dinosaurios?, ¿cómo vivían y qué comían?, ¿todos eran iguales?, ¿cuánto hace que poblaron la tierra?, ¿por qué ya no existen?, ¿cómo saben de ellos los científicos?, ¿cómo hacen para encontrar sus huesos?, ¿qué saben cuando estudian los fósiles?...

Los niños pequeños, en general, se sienten muy atraídos y cuentan con información sobre la forma de vida y características de los animales que vivieron en el pasado. En especial, la vida de los dinosaurios es una temática que resulta muy movilizadora e impactante para esa edad. Ya sea porque han leído textos ficcionales acerca de los dragones –personajes de ficción que comparten ciertas características con los dinosaurios– o porque es un tema que los convoca, la realización de un proyecto para conocer más sobre estos gigantes de existencia real es una buena oportunidad para recurrir a fuentes de información escrita que se encuentran en abundancia y en distintos formatos.

La práctica de leer y escribir para saber más sobre un tema de interés no requiere ser argumentada en la vida escolar; está presente continuamente en actividades habituales y secuencias de estudio de diversas disciplinas. Un proyecto para aprender sobre un tema de interés favorece la formación del estudiante, promueve la búsqueda y selección de información, la lectura para ampliar conocimientos y la escritura para su registro.

Producto final

Usted puede elegir diferentes opciones, tales como:

- Elaborar un fascículo o revista sobre dinosaurios que incluya diversos textos informativos referidos al tema: textos enciclopédicos, epígrafes de fotos, infografías, curiosidades, etc.
- Producir una cartelera con textos informativos sobre el tema, para completar periódicamente.
- Organizar una cartelera de “curiosidades” sobre la vida de los dinosaurios.
- Confeccionar un Álbum de figuritas de dinosaurios acompañado de epígrafes explicativos.

Duración aproximada

Un bimestre del ciclo lectivo escolar. Según el producto elegido para el proyecto será la frecuencia semanal de trabajo destinada al mismo.

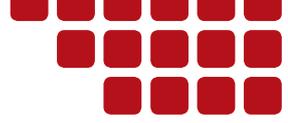
Propósitos didácticos

Si el docente genera las condiciones didácticas necesarias, se espera que los alumnos puedan:

- Seguir la lectura del maestro apoyándose con mayor precisión en indicadores del texto: títulos, subtítulos, rótulos, referencias, epígrafes.
- Distinguir textos literarios de informativos.
- Localizar información: de manera pertinente, a partir de interrogantes previamente discutidos, en bibliotecas áulicas, institucionales, Internet.
- Evocar otros textos a partir del leído o escuchado e interpretar a partir de lo que se sabe de otro texto.
- Relatar la información encontrada y confrontar con otros su pertinencia.
- Localizar información específica en un texto completo.
- Usar la escritura para registrar y organizar información relevante.
- Diferenciar entre lo que se dice y se dicta cuando escriben colectivamente un texto informativo.
- Colaborar en todas las etapas de producción de un texto propio o colectivo: planificación, textualización, revisión.
- Releer para editar.

Etapas previstas

- Presentación del tema.
- Búsqueda de información en diversas fuentes. Selección y organización de los datos encontrados.
- Producción de diversos textos acerca de los temas seleccionados.
- Consulta a otras fuentes de información (entrevistas, filmaciones) para establecer vínculos con lo aprendido.
- Escritura en relación con el producto seleccionado (planificación, puesta en texto y revisiones). Reorganización de la información disponible.
- Edición del texto.



Presentación del tema

La formación de los niños en las prácticas de lectura y escritura requiere enfrentarlos a los desafíos que presentan los textos que comunican información acerca del mundo social y natural. En este caso, se ha elegido plantear saber más sobre los dinosaurios y las situaciones que se presentan en este capítulo dan cuenta de un recorrido realizado. En su planificación, usted optará por el tema que considere más adecuado para su propio grupo clase y a la cantidad, variedad y pertinencia de los materiales que tenga disponibles.

Puede comenzar preguntando a sus alumnos:

¿Saben quiénes fueron algunos de los animales más antiguos que reinaron en nuestro planeta?

Seguramente, harán referencia a los dinosaurios y se podría anticipar que los consideran como los únicos animales que habitaron la Tierra en el pasado. Con el propósito de relativizar esta hipótesis, presénteles una colección de dibujos realistas entre los que se incluyen dinosaurios muy conocidos por los niños (*Tiranosaurio Rex*, *Velociraptor*, por ejemplo) y otros animales extinguidos que suelen ser confundidos con los dinosaurios aunque algunos compartieron su mismo tiempo y otros vivieron en distintas eras: algunos reptiles (*Westlothiana*, *Dimetrodon*, *Niolania* –una especie de tortuga cuyo fósil fue encontrado en la Provincia de Santa Cruz y datada con una antigüedad de 70.000.000 de años–, pterosaurios, ictosaurios, mamíferos (*Mamuts*, *Glip-todontes*, *Megazostrodom*) y aves (*Archaeopteryx* y *Enantiornithes*).

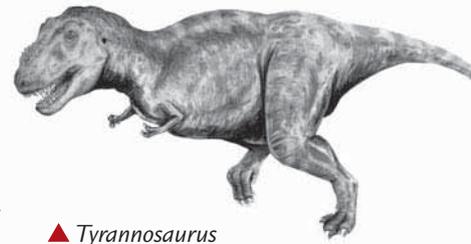
Para orientar la observación, puede realizar preguntas como las siguientes:

¿Qué tienen en común estos animales? ¿Habrán vivido en la misma época que los dinosaurios? ¿Con qué animales actuales tiene algún parecido?

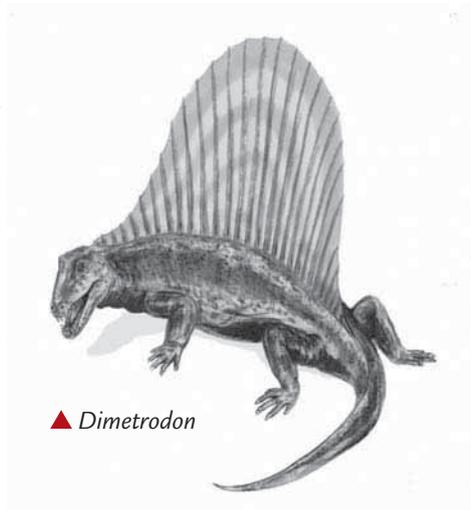
Registre las ideas de los niños en un afiche. Tenerlas a mano permitirá tomarlas en cuenta a lo largo de todo el desarrollo del proyecto con el propósito de ampliarlas, especificar más lo que se desea conocer y corroborarlas o descartarlas a través de la consulta de libros de divulgación, enciclopedias y revistas.

Organice la clase en parejas para iniciar la búsqueda de información sobre dos especímenes, uno de la variedad dinosaurios y otro que pertenezca a otra clasificación. Luego, sistematice los datos recabados por todo el grupo clase en cuadros organizados a partir de las categorías:

1. Animales que habitaron la Tierra: antes, al mismo tiempo que, y después de los dinosaurios.
2. Características propias de los dinosaurios y de los que no lo son: nacen de, tienen el cuerpo recubierto por, formas de locomoción, miembros superiores, miembros inferiores, cantidad de dedos, por ejemplo.



▲ *Tyrannosaurus*



▲ *Dimetrodon*



▲ *Westlothiana*



Para completar estos cuadros, cada pareja dictará al docente los datos encontrados. Seguramente, este primer acercamiento promoverá en los niños nuevos interrogantes sobre los dinosaurios. Es una buena ocasión para proponer conocerlos en profundidad y comunicar esos conocimientos a otros. Tome en cuenta para esta comunicación alguno de los productos sugeridos.

Una vez definido el producto a realizar, explicita los propósitos y los destinatarios. Oriente la elaboración de un plan posible de trabajo que incluya:

- la búsqueda de información, la lectura y el registro de las fuentes de información relevadas;
- la observación y recolección de imágenes y/ o filmaciones;
- el contacto con especialistas o sitios especializados que puedan brindar más datos sobre el tema.

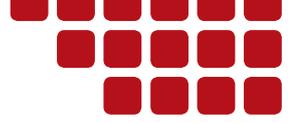
Algunas intervenciones pueden ser apropiadas para orientar esta parte del proceso:

Pensemos en todo lo que tenemos que hacer para investigar sobre los dinosaurios. ¿Cómo empezamos? ¿Dónde buscamos información? ¿Será importante conseguir filmaciones? ¿Y a alguien que sepa mucho sobre ellos para entrevistar? ¿Hay un museo en la zona que nos pueda aportar información?...

Sin embargo, es probable que los niños no dispongan de la información necesaria para responder estos interrogantes. Es la escuela la que amplía el universo cultural con el que los niños llegan a ella y será usted uno de los informantes principales. Para profundizar los saberes de los niños, resultará adecuado promover la indagación sobre determinadas características:

- Grupo al que pertenecían (Saurisquios u Ornitisquios).
- Tipo de dieta.
- Región donde habitaban.
- Altura, longitud y peso.
- Modos de vida (comportamientos relativos al cuidado de las crías, formas de conseguir el alimento, migraciones).
- Causas de la extinción.
- Fuentes de información de los científicos (cómo se sabe hoy de ellos –y fundamentalmente de sus comportamientos– si son animales ya extinguidos).

Una vez decidido hacia dónde apuntará el trabajo de indagación, lectura y escritura que les espera, se anota *qué desearían saber sobre los dinosaurios*. Estas primeras curiosidades seguramente serán ampliadas a medida que se sumerjan en el tema.



Los niños leen y el maestro ayuda a leer

Búsqueda de información: organización y exploración del material

Propóngales reunir toda la información disponible de bibliotecas escolares o familiares, de Internet, del aporte de otras fuentes (canales especializados en programas documentales, por ejemplo).

Es importante que, en esta instancia, analice los materiales que van llegando al grado para prever intervenciones que aseguren el avance de la tarea. Por ejemplo, que informen exclusivamente sobre el tema investigado; que incluyan además otros temas pertinentes; algunos que contengan información pero que los títulos y entradas al tema no permitan anticipar fácilmente qué se hallará; que no contengan información sobre el tema.

Procure que los materiales posean información adecuada desde el punto de vista científico, que no distorsionen la información (por ejemplo, textos que atribuyan intencionalidad humana al comportamiento animal), que usen léxico específico de la disciplina (hembra/macho, ovíparo/placentarios, carnívoros/omnívoros), que los índices, títulos, subtítulos, resaltados y otros aspectos paratextuales resulten claros ya que facilitan la exploración general, la búsqueda de información específica y la puesta en marcha de estrategias para el logro de los diferentes propósitos de lectura.

Recomiéndeles un seguimiento de los diferentes medios de comunicación para estar atentos a la publicación de alguna novedad sobre lo que se está estudiando. Será interesante analizar en qué ocasiones es adecuado incorporar alguna noticia de actualidad.

La diversidad de escritos que irrumpe en el aula tiene como propósito que los niños construyan progresivamente criterios de selección para hallar lo que buscan, estableciendo relaciones entre lo que saben del tema y los datos que provee el texto atendiendo al modo en que la información se organiza en cada portador.

Con material suficiente, proponga una situación de exploración para que los niños tengan la oportunidad de mirar, hojear y comentar lo que van observando.

Nosotros vamos a estudiar sobre los dinosaurios, tratemos de leer y decidir cuáles de estos materiales nos pueden servir para saber más sobre los dinosaurios.

A medida que seleccionan, ofrezcáles pistas para ayudar a la exploración y, sobre todo, para que sostengan el propósito de la búsqueda. Es probable que los alumnos pierdan ese sentido cuando se encuentren con imágenes y textos atractivos.



Intente evitar que “para saber más sobre un tema”, los niños incorporen materiales de lectura que, para atraer o divertir al público infantil, banalizan o ficcionalizan la información que brindan.



Fjense y marquen cuáles pueden aportar información sobre las variedades de dinosaurios que han existido, sobre el tipo de alimentación, los tamaños que tienen, cómo nacen...

Súmese a la actividad que los niños están desplegando leyendo algunos párrafos, señalando algunas ilustraciones, leyendo epígrafes de imágenes, infografías, dando información sobre las fuentes, etc. Como en general se trata de textos complejos, aporte información realizando breves explicaciones, planteando interrogantes que den lugar a un primer acercamiento a los mismos.

Sugiera señalar las páginas seleccionadas para retomarlas en los momentos de búsqueda de información específica.

Lectura compartida

Muchos de los textos que llegan al aula –así como muchos de los que aquí se proponen– no fueron escritos especialmente para niños pequeños (enciclopedias, fascículos temáticos, páginas web, diccionarios visuales, folletos de museos) y, por lo tanto, suponen un conocimiento previo del tema en los lectores, omiten explicaciones por considerarlas innecesarias y utilizan un vocabulario técnico que puede resultar complejo para los niños.

Cuando los niños se enfrentan directamente con situaciones de lectura cuyo propósito es “saber más acerca de un tema”, la enseñanza exige generar ciertas condiciones para que les sea posible abordar estos textos de manera cada vez más autónoma. Comience por seleccionar alguno de los materiales disponibles. Usted puede leer el título del artículo o la nota y los primeros párrafos, interrumpir la lectura y preguntar:

¿Qué información sobre los dinosaurios piensan que, seguramente, encontrarán aquí?

Anote las predicciones que han realizado. Continúe con la lectura del artículo y, al finalizar, discutan en qué medida se corroboraron.

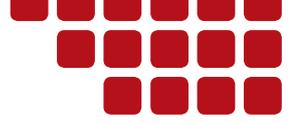
Ustedes dijeron que el texto seguramente se refería a la dieta de estos animales, ¿era así efectivamente?

¿Qué informaciones sobre los dinosaurios nos da el texto que acabamos de leer? Esperen... Voy anotando los temas que aparecieron.

Estos lectores necesitarán ayuda para establecer las inferencias y relaciones entre ideas que se expresan en diversas partes del texto. Las intervenciones están dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, lleguen a comprender mejor aquello que leen y a advertir cuándo no están entendiendo, se atrevan a continuar leyendo sin abandonar el desafío frente al primer obstáculo que el texto les presenta. Lea y relea tantas veces como sea necesario, deténgase para realizar comentarios sobre ciertas expresiones, en-

● ● ●
Todos los ejemplos de este material estarán basados en los textos que se utilizaron durante el desarrollo del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Se espera que orienten la organización de la tarea con otros materiales informativos que usted encuentre disponibles.





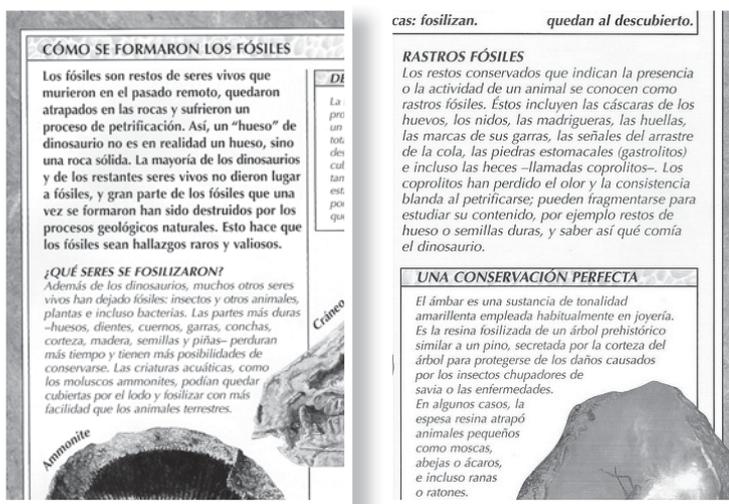
fatice con su voz algunos pasajes para que los niños reparen en ellos por su relevancia, aporte datos sobre lo que se está leyendo. Se trata de lograr que progresen en el uso de estrategias efectivas de abordaje para esta modalidad de lectura particular.

Para que un texto considerado “difícil” pueda hacerse accesible a los niños, es necesario instalar además, durante la lectura, ciertas reflexiones que colaboren con la construcción de sentido. En este caso, por ejemplo, se puede comenzar leyendo el título: *Cómo se formaron los fósiles* e incluir algunas explicaciones sobre el tema para promover la comprensión sobre lo que se está leyendo.

El texto sobre fósiles habla del proceso de petrificación, ¿saben qué quiere decir? Petrificar se refiere a convertir o transformar algo en piedra.

¿Qué nos dice este texto en relación con qué son los fósiles y cómo se formaron?

En este párrafo, la palabra “hueso” está escrita entre comillas, les leo: “Así un “hueso” de dinosaurio no es en realidad un hueso sino una roca sólida.” ¿Por qué les parece que hueso estará entre comillas?



Continúe leyendo *Fósiles de moldes y vaciados*, *Fósiles verdaderos* y *Una conservación perfecta*. Nuevamente, abra un espacio de opinión para dar lugar a que aparezcan las distintas interpretaciones que los niños tienen sobre lo leído. Los textos informativos también se interpretan de acuerdo a los conocimientos previos que, sobre el tema, estén disponibles para el lector; aunque a usted le parezcan transparentes, el único modo de enterarse qué están entendiendo los niños, es darles la palabra:

¿Qué son sedimentos? ¿A qué se referirá con “la cavidad dejada por el organismo”? ¿Cuál es la diferencia entre cada uno de los fósiles?



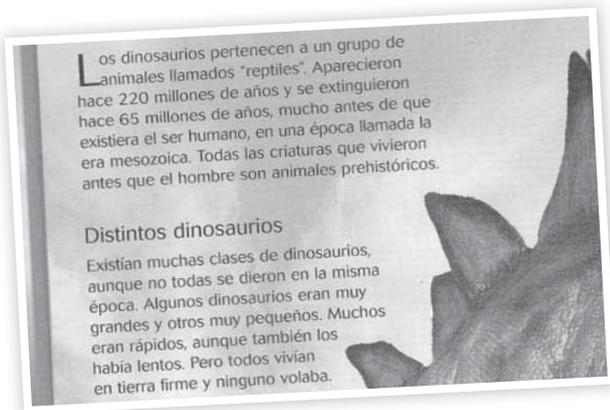


¿Cuál es la función del ámbra?

¿Qué diferencias observan en la formulación de estos títulos?

Uno de los propósitos de estas intervenciones consiste en poner a discusión las diversas maneras en que los autores formulan los títulos y subtítulos¹. Algunos ayudan al lector a anticipar el contenido que se explicita y otros, en cambio, son más opacos y se resignifican una vez leído el texto.

Texto 1 Origen y distribución	Texto 2 ¿Qué es un dinosaurio?	Texto 3 ¿Qué son los dinosaurios?
<ul style="list-style-type: none"> • El CUÁNDO y el DÓNDE de los dinosaurios • ¿Qué ES, si algo es, un dinosaurio? • ¿Qué NO ES un dinosaurio? • ¿Qué significa el NOMBRE de los dinosaurios? • ¿A partir de qué evolucionaron? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hecho para correr • LOS PRIMEROS DINOSAURIOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Distintos dinosaurios • Animales prehistóricos • ¿Qué son los reptiles? • Cambios en el mundo



En el proyecto *Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones* se plantea la inauguración de un cuaderno o apartado en la carpeta de los niños para reunir reflexiones sobre el lenguaje estrechamente ligadas a los contextos trabajados en clase.



Se puede plantear un intercambio acerca de las similitudes y diferencias en relación con el *cómo está dicho*, la distribución en el texto completo, la información que cada uno aporta, los interrogantes que introduce.

Algunas intervenciones posibles:

¿Es lo mismo decir “¿qué **es** un dinosaurio?” que decir “¿qué **son** los dinosaurios?”

¹ Los textos utilizados en esta situación fueron: *Dinosaurios, un mundo perdido* de P. Chiarelli y Blanco, J., Editorial Continente; *Larousse de los Dinosaurios*, Larousse Editorial S. A.; *Descubre y explora Dinosaurios*. R. Firth, Shiek-Miller, J., Océano. Usborne y *Enciclopedia de los dinosaurios y otras criaturas prehistóricas*, Malam J. Y Parker S., Parragón.





Fíjense cómo se usan las mayúsculas en el texto de Chiarelli: ¿Por qué ES y NO las habrán escrito con mayúsculas? ¿Será por el mismo motivo que se usó la mayúscula para el subtítulo del texto de Larousse?

Las situaciones de intercambio introducen la reflexión sobre el lenguaje para facilitar la interpretación cada vez más ajustada de los textos y va a dar lugar, inevitablemente, a la sistematización de algunos recursos lingüísticos que son imprescindibles para la construcción de sentido.

A medida que se avanza en las situaciones de lectura de estos textos con el propósito de saber más sobre los dinosaurios, los niños tienen mayores conocimientos que les permiten leer para informarse de manera general y para localizar informaciones específicas. La lectura compartida permite que los niños progresen en sus posibilidades como lectores, de situaciones de lectura fuertemente orientadas por el docente a espacios de lectura cada vez más autónomos.

Momentos de lectura de los niños por sí mismos

Buscar información específica dentro del texto completo

Proponga múltiples situaciones para buscar en los textos informaciones específicas que den respuestas a los interrogantes que emergen durante el desarrollo del proyecto. En la medida de lo posible, organice la clase por parejas para favorecer la interacción entre los niños antes de llegar a la instancia colectiva.

Esta es una buena oportunidad para proponer diferentes problemas de lectura teniendo en cuenta los distintos desempeños de los niños. Por ejemplo:

- Para los niños que aún no han logrado enfrentar la lectura por sí mismos, una actividad que se les puede plantear es la búsqueda en el glosario: ¿dónde dice carnívoro, herbívoro y dónde carroñero? Una vez localizada la palabra, usted podrá leerles la definición correspondiente.
- Para los niños que ya leen de manera autónoma, la consigna podría consistir en buscar ejemplos de dinosaurios carnívoros y herbívoros y explicitar algunas de sus características.

Escribir en torno a lo leído

Fichas bibliográficas

Así como resulta necesario que los niños se refieran a los autores, colecciones o ilustradores de los textos ficcionales, cuando intercambian impactos sobre una obra, recomiendan o solicitan el libro que se llevarán en préstamo... también es necesario que adquieran progresivamente maneras adecuadas de referirse a los



materiales de información. Esto promueve la adquisición de prácticas de lectura, escritura y exposición oral que mejora sus desempeños como lectores y como estudiantes. Coménteles que, para referirse a los libros y artículos, es importante designarlos apropiadamente. Acuerden formas de nombrarlos: *Larousse, El Larousse de los Dinosaurios* o el de *Barret y Sanz*, por ejemplo.



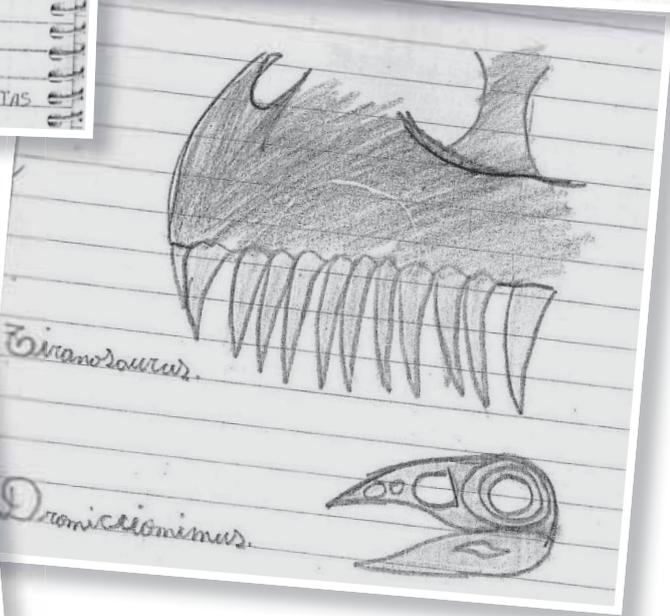
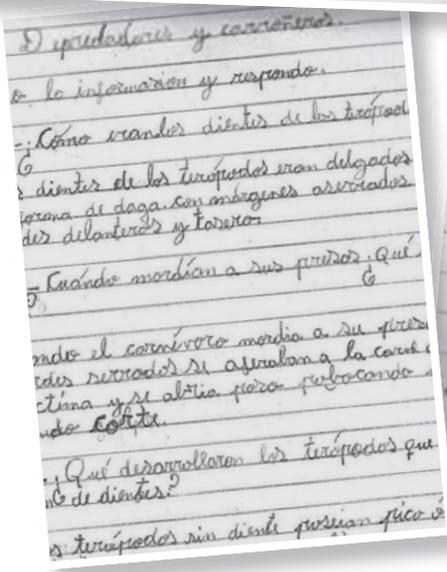
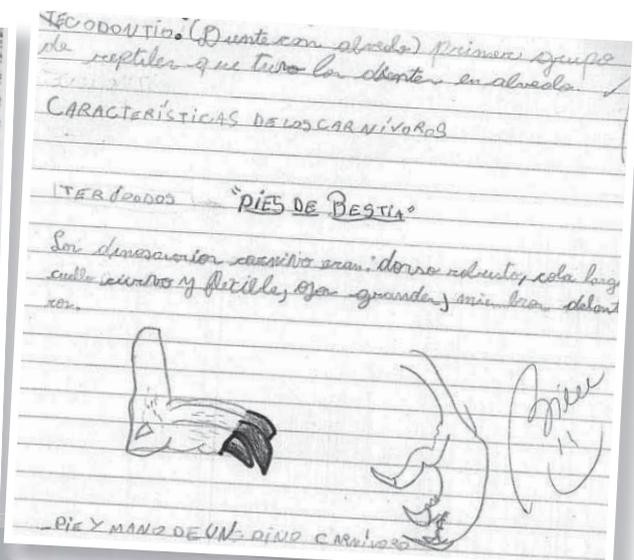
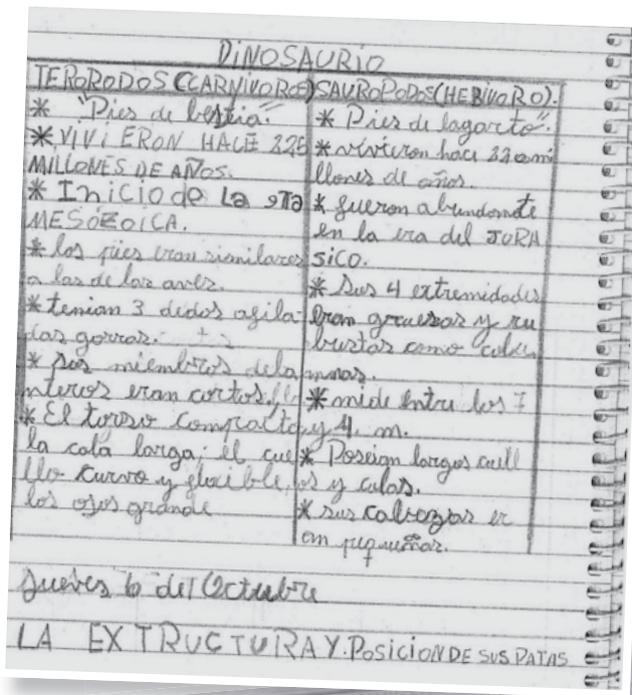
La toma de notas permite retener de la manera más económica, la mayor información posible a partir de lo que se escucha exponer o se lee.



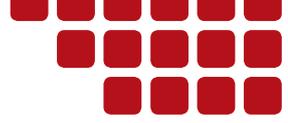
Como se volverá a ellos en reiteradas oportunidades a lo largo del desarrollo del proyecto, es una buena situación de escritura la producción de *fichas* a las que puedan recurrir cada vez que necesiten escribir las referencias. Puede proponerles analizar cómo están citados los materiales bibliográficos en algunas enciclopedias, fascículos o revistas temáticas que están utilizando.

Tomar notas a partir de la lectura

Después de las sesiones de lectura, proponga el registro de los aspectos del contenido tratado que se consideran más significativos en función del propósito planteado. Estas anotaciones constituirán el punto de partida para reela-



▲ Santa Cruz



borar y reorganizar la información recogida con el propósito de producir las notas de la enciclopedia o los cuadros que formarán parte del producto final del proyecto que usted haya elegido.

Es conveniente proponer inicialmente una toma de notas de manera colectiva con el objeto de discutir con la totalidad del grupo qué información resulta pertinente registrar y cuál es la forma más conveniente para recuperarla pero sin olvidar que la *toma de notas* es de uso personal, que no hay nada establecido acerca de cómo se deben tomar notas, que en general adoptan un forma particular en función de quien las produce. Por ejemplo: se pueden usar diagramas con flechas o sin flechas, esquemas, cuadros comparativos, registrar palabras claves o apuntar frases importantes, completar infografías, etc. De esta manera, contarán con mayores herramientas cuando trabajen individualmente o en parejas avanzando hacia el logro de una mayor autonomía en la elaboración de sus producciones.

Escuchar una exposición

Escuchar al maestro exponer es una excelente oportunidad para que los niños participen de una situación que les permitirá comenzar a comprender qué se espera de ellos cuando se les solicita que expongan un tema.

- Seleccione un aspecto interesante para el propósito del trabajo y central, en relación con el contenido que se aborda. La clasificación de los dinosaurios de acuerdo a las caderas, por ejemplo.
- Planifique una exposición oral breve. Si lo cree conveniente, apóyese en la lectura de ciertos párrafos de un texto; registre, a la vista de los niños, nombres y otros datos; utilice imágenes que ayuden a ilustrar lo que está exponiendo; incluya el vocabulario técnico adecuado al tema que aborda.
- Durante la exposición, asegúrese de generar oportunidades para que los alumnos se comporten como auditorio: abra pausas para discutir o acordar con lo que escuchan, plantear preguntas para lo que no entienden o requiere mayor información.
- Sugiera a los niños que, durante o una vez finalizada la exposición, registren aspectos que resulten de interés a los propósitos de la exposición; en este caso, la clasificación de los dinosaurios.



Si usted desea saber más sobre la exposición, consulte: "Tomar la palabra, escuchar, y hacerse escuchar". En: GCABA. Ministerio de Educación, DGPL, DC, *Prácticas del Lenguaje* "Documento de Actualización Curricular N° 5". (1999).



De manera colectiva, recuperando las notas individuales tomadas durante la exposición, se completa un cuadro que permite organizar la información o elaborar generalizaciones.

Actualmente se reconocen dos tipos de dinosaurios tomando como criterio la disposición de los huesos de la cadera: los Saurisquios (cadera tipo lagarto) y los Ornitisquios (cadera tipo ave); algunos eran carnívoros y otros herbívoros; el tipo de boca guarda relación con el alimento consumido; algunos se desplazan en dos patas y otros en cuatro.



Observar filmaciones

La presentación de filmaciones es otro modo de obtener información. Los videos sobre el tema, como *Caminando entre dinosaurios*, son fácilmente localizables en Internet. Antes de comenzar a ver el video, explicita los propósitos de la situación. Una vez finalizada la proyección proponga ver nuevamente algunas partes del video deteniendo la proyección para: observar con mayor detenimiento aspectos que han sido objeto de estudio, corroborar las notas que se han producido en base a otras fuentes, ejemplificar mejor aquello que se está estudiando, posibilitar el registro de aspectos nuevos que la filmación aporta a lo que ya sabían. Las notas realizadas en esta oportunidad, también pueden compartirse para dejar un único texto en común.

Entrevistar a un especialista

Siempre es posible contar con un experto que acepte la invitación de los niños para responder a sus interrogantes. Algunas veces, están más cerca de lo que se supone y la escuela puede invitarlos o llegar hasta ellos. Otras, son las nuevas tecnologías las que posibilitan establecer este diálogo a distancia. En todos los casos, preguntar de manera pertinente y ordenada o repreguntar cuando una respuesta requiere de mayor explicación exige un cierto dominio del tema y, también, una planificación específica.

Seleccione algunas entrevistas que resulten interesantes porque el contenido o el entrevistado resultan conocidos para los niños: a un autor cuyos textos han leído, a personajes del mundo del deporte, de la radio o la televisión, por ejemplo. Analizando estos materiales, los niños podrán advertir que las preguntas y las intervenciones del entrevistador no son ingenuas. Podrán poner en discusión que, para realizar una entrevista, resulta necesario una cuidadosa búsqueda y selección de información previa, pues esto permitirá diseñar un cuestionario adecuado al tema, al propósito y a la persona entrevistada.

Proponga que, en pequeños grupos, discutan qué más de los dinosaurios quieren conocer y realicen las preguntas. Luego, retómelas para hacer un único cuestionario de manera colectiva. Léanlas a medida que va anotándolas en un papel afiche. La elaboración del cuestionario permitirá objetivar qué se sabe sobre el tema y sobre qué aspectos es necesario aún seguir averiguando. Entrevistar a un especialista es una nueva oportunidad de encontrar explicaciones para aquellos interrogantes que permanecen a pesar del proceso transitado.

La primera revisión trata de advertir qué preguntas están repetidas aunque se formulen de manera diferente, en qué orden se van a realizar, qué información se puede obtener de cada una de ellas. Algunas preguntas podrían ser una “invitación” para que el entrevistado se exprese de manera más libre, por ejemplo:

¿Podría profundizar sobre las clases de dinosaurios y sus características?.



Prevea que, en ocasiones, algunas respuestas no dan toda la información que se pretende obtener de acuerdo a lo planificado. Por eso resulta necesario elaborar algunas preguntas directas que retomen cuestiones específicas.

También es necesario orientar la atención de los niños hacia las maneras de dirigirse al entrevistado. Discutir si pueden hablar con él de la misma forma en que lo hacen con un compañero del aula o si debe tenerse en cuenta la formalidad que requiere esta particular situación comunicativa.

Una vez elaborado el cuestionario, proponga ensayarlo. Usted puede asumir el rol del entrevistado. Se graba, se escucha la grabación y luego se discute sobre los problemas que pudieron evidenciarse. El ensayo permite eliminar preguntas que han sido respondidas a partir de otras, prever repreguntas, evaluar la extensión que demandará el encuentro. Como se trata de niños pequeños, asegura también que los turnos de habla se distribuyan adecuadamente y que ganen seguridad en la lectura para que puedan estar más atentos a las respuestas.

Acontecida la entrevista, si forma parte de los textos que se publicarán en el folleto informativo sobre los dinosaurios, la transcripción de la grabación en pequeños grupos resulta un desafío. En principio, se trata de una situación de dictado donde los alumnos pueden “parar” y volver a escuchar a quien dicta cada vez que lo necesiten.

En la revisión, hay que eliminar muletillas y repeticiones propias de la lengua oral restituyendo otros aspectos que se dieron por sobreentendidos: silencios, exclamaciones, gestos. También será necesario elaborar un breve texto de presentación del entrevistado; explicitar los propósitos que llevaron a consultarlo; comentar el ambiente que se generó durante el encuentro; decidir si se transcriben fragmentos o la entrevista completa; si algunas partes se transcriben y otras se comentan; de qué manera se comunican emociones y tonos.

Recapitular lo aprendido

Una vez que usted considere finalizado el proceso de búsqueda, lectura y registro de información –ya que el tema podría extenderse ilimitadamente si se deja esta decisión en manos de los niños– es pertinente hacer una pausa que permita advertir lo aprendido hasta el momento. Para ello, solicite a los alumnos que, en pequeños grupos, escriban todo lo que saben sobre los dinosaurios. Las informaciones de los afiches murales y de las tomas de notas de los cuadernos facilitan esta tarea.

Seguidamente, proponga a cada grupo leer lo escrito con el propósito de realizar un resumen colectivo que será insumo para la producción del producto final del proyecto.



Escribir en relación con el producto seleccionado

Para la elaboración de los textos que conformarán la publicación decidida, proponga a los alumnos volver a las notas y registros de datos que han realizado.

Permita anticipar la organización de la publicación, los textos que formarán parte de ella, su diagramación y edición. Vuelva sobre aquellos textos de circulación social que funcionarán como “modelos” de la propia producción analizando especialmente el formato del portador y la forma de presentación de la información.

Luego, proponga escribir y revisar los textos que formaran parte de la publicación. Los apuntes producidos en la etapa precedente necesitarán transformarse en los textos para publicar.

Durante el desarrollo de la situación de escritura, es imprescindible promover nuevas discusiones. Saber mucho sobre un tema no es suficiente para poder escribir sobre él. Los niños necesitan reflexionar acerca de la manera en que la información se organiza por escrito:

Recuerden cómo decía en los textos, les leo, “grupo de vertebrados terrestres, de naturaleza reptiliana”; “gigantescos herbívoros y minúsculos carnívoros”.

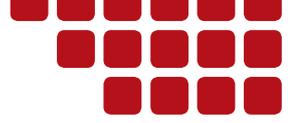
Promueva espacios para que los niños revisen sus textos, dando oportunidad para que cada uno relea su escrito; leyendo una producción grupal para analizarla con toda la clase; proponiendo la reflexión sobre aspectos específicos en pequeños grupos; realizando señalamientos puntuales, escritos u orales, sobre los textos que se van produciendo.

Durante el proceso de revisión, discuta las diferentes opciones dadas por los niños para elegir la más adecuada; proponga alternativas de resolución cuando lo crea conveniente; invite a recurrir a los textos para ver cómo está escrito en los libros de los dinosaurios o remítalos a su carpeta de reflexión sobre el lenguaje, si ya ha sido inaugurada.

Fíjense cómo están clasificados los dinosaurios en el texto de la editorial Océano y cómo en Larousse.

Para estar más seguros acerca de cómo usar las mayúsculas en los títulos pueden buscar en la carpeta de reflexión... ¿Recuerdan que anotamos algunas conclusiones sobre las convencionalidades en el uso de las mayúsculas?

Si buscan en la carpeta de reflexión el listado de palabras que se usaban para caracterizar a los dinosaurios les puede ayudar a encontrar una más apropiada para decir que habitaron la tierra durante muchísimos años y en todos los continentes.



Estas situaciones de revisión permitirán a los niños tener una nueva mirada sobre lo escrito antes de su edición.

Finalmente, proponga *diseñar y editar* el fascículo, la revista, la cartelera o el álbum. Los textos pueden ser escritos y editados en forma manual o con procesador de textos. Si se cuenta con esta herramienta tecnológica, es muy valioso iniciar a los niños en su uso y aprovechar los beneficios que ella brinda.

Promueva decisiones en torno a la elección y redacción de los títulos, subtítulos, índice, glosarios; cómo se incluyen los textos, las imágenes, la tipografía a utilizar, la lista de los autores. Nuevamente, será necesario volver a los libros consultados; esta vez, para tomar decisiones de edición.

Es esperable que, aunque se haya trabajado mucho en la revisión de los textos, persistan algunos problemas ortográficos. Si el escrito sale del aula, tiene que estar convencionalmente escrito para garantizar su éxito comunicativo. Cuando se han producido reflexiones ortográficas interesantes durante el desarrollo del Proyecto, hay una carpeta que permite revisar el modo correcto de escribir palabras de aparición frecuente en este contexto; sobre todo, ciertos lexemas como **voro** en carnívoros, herbívoros, omnívoros; la relación entre la escritura de **huevos** y de ovíparos que se reencuentra en **huesos** y óseo, por ejemplo.

Cuando se pasan en limpio los escritos en procesadores de texto, es el momento de incluir la función del corrector ortográfico y desentrañar por qué algunas palabras aparecen subrayadas en color rojo. Sin embargo, siempre será el maestro quien tendrá a su cargo revisar ortográficamente la versión final de los breves textos que han elaborado sus alumnos a la manera del “corrector externo” de una editorial y decidir cuáles de sus correcciones merecerán un nuevo espacio de reflexión conjunta.



Los niños tienen que aprender la relevancia que la ortografía tiene para garantizar la comunicabilidad de un escrito, el peso escolar que se le adjudica a la hora de evaluar un texto y la discriminación social que sufren quienes no dominan este aspecto de la escritura.



REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Sobre el lenguaje que se escribe

La reflexión sobre el lenguaje escrito se basa principalmente, como se ha visto en Primero y en Segundo, en los momentos de retorno a los textos leídos durante el intercambio posterior a la lectura. En Tercero, usted puede retomar en todos los textos aspectos analizados ya en los grados anteriores: la caracterización de los personajes, ambientes y situaciones que va proponiendo el narrador, los recursos para provocar suspenso, las maneras de referirse a los personajes.

También se puede profundizar en la identificación de algunos recursos del narrador para *organizar el relato a través de la indicación del paso del tiempo*. Los conectores temporales tienen una gran importancia en la organización del relato ya que la historia da cuenta de una serie de sucesos ocurridos en el tiempo.

Mientras usted propone la lectura de *El gato con botas*, por ejemplo, tiene oportunidad de releer en busca de estos organizadores y comentar no tanto el sentido en sí mismo de los conectores como el sentido de las acciones:

En otra oportunidad (...)

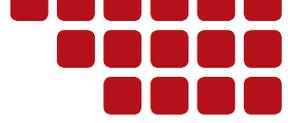
... dice, por ejemplo, el texto. Usted puede comentar que este Gato vuelve a la carga una y otra vez para lograr su propósito de enriquecer a su amo. ¿Dónde nos dice el narrador que el Gato lleva adelante una y otra acción con tal de conseguir sus propósitos? Es interesante que los alumnos reparen en esta conexión temporal (las acciones son sucesivas) y a la vez enumerativa. ¿De qué otra manera podríamos indicarlo?

Otro día, el Gato... En otra ocasión...

La elaboración de un pequeño repertorio da lugar a que usted solicite a los niños revisar sus propias escrituras para constatar que una y otra acción están presentadas en momentos sucesivos y diferenciados por medio de conectores distintos de “y” o “y después”.

Del mismo modo, en las historias que los chicos van conociendo, es habitual que el narrador ceda la palabra a los personajes.

Cuando llegó el ogro, le pidió a su mujer la comida del día y se sentó a devorarla. Pero antes de probar bocado se detuvo y comenzó a oler el aire y a resoplar:



–Fa... Fe... Fi... Fo... Fuuu, huelo a carne de niño. ¿No tienes escondido por ahí alguno que pueda comer como pan?

Por un lado, para los niños es importante advertir que “habla el ogro” (*Jack y las habichuelas mágicas*) ya que al hacerlo profundizan su interpretación del relato. Por otro, usted llamará su atención sobre los recursos que permiten “ver” que el narrador da la palabra a un personaje. *El ogro comenzó a resoplar*, señala el narrador, pone dos puntos, raya de diálogo y lo que viene a continuación ¡es la voz del ogro!

Las breves dramatizaciones de los fragmentos donde se incluyen diálogos ayudan a que los niños tomen conciencia de este cambio de voces entre el narrador y sus personajes.

Nuevamente, como se ha venido señalando, usted podrá reclamar a los niños que –al revisar sus propios escritos– traten de observar:

¿Habla algún personaje?, ¿qué verbo emplearon para darle la palabra?, ¿sólo aparece el verbo dijo?, ¿no se podría decir “gritó el ogro”, “rugió el ogro”, “exclamó el ogro”?

Es así como los niños van trabajando sobre aspectos de la organización textual y de puntuación (la voz del narrador/las voces de los personajes) que se suman a los ya trabajados en 2.º, evitan reiteraciones y enriquecen la significatividad de su historia y, a la vez, realizan sus primeras reflexiones sobre las clases de palabras.

Reflexión sobre el sistema de escritura

Los conocimientos ortográficos de los niños de 3.º deben consolidarse durante este año. Será necesario retomar contenidos trabajados en los años anteriores e incorporar algunos relacionados principalmente con la posibilidad de tomar en cuenta una palabra segura para decidir la escritura de otra palabra. Conocer cómo se escribe *caja* permite saber con seguridad cómo se escribe *cajita*. Pero este conocimiento no se limita a la escritura de una palabra sino que es valioso para otras muchas escrituras (burro/burrito; rosa/rosita; casa/casero/casita).

En Tercer Grado usted puede intentar que los niños expliciten con su intervención este saber ortográfico más abarcativo que el que permite saber *si cajita va con g o con j*. Para decidir cómo se escribe una palabra (cajita), se puede buscar otra palabra de la misma familia que resulte más segura respecto de la ortografía (una que lleva *a*, en este caso y que no podría escribirse más que con jota; o con *s*, si se tratara de la palabra rosa).



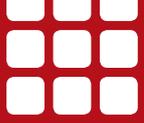
En todos los casos, los avances de los niños respecto a la ortografía deben explicitarse y anotarse en carteles y en los cuadernos, para que usted tenga la posibilidad de sugerirles consultar lo que se ha estudiado y revisar ortográficamente sus escrituras antes de darlas por terminadas.

Conviene insistir también sobre el reconocimiento de “los nombres de los personajes”, “los nombres de los lugares donde ocurre la historia”, “los nombres de los autores”. Para los niños, no resulta sencillo advertir al leer que se encuentran ante el nombre de un personaje porque están enfrascados en la historia. Al escribir, tardan un tiempo –a veces largo– en tomar de manera relativamente automática este dato e incorporar así el **uso de la mayúscula**.

Es necesario que usted sistemáticamente reclame que revisen en sus escrituras, si han escrito *los nombres de los personajes*, para que reparen entonces en el uso de las mayúsculas. La revisión de las escrituras respecto al uso de mayúsculas resulta una buena oportunidad para empezar a considerar el concepto de *nombre propio* en oposición al de *nombre común*.

Simultáneamente, en relación también con los aspectos ortográficos de la escritura, los niños pueden empezar a explicitar reflexiones más abarcativas referidas a la separación entre palabras. En cada ocasión (también en 1.º y 2.º grado) se ha intervenido para que los niños separaran el artículo del sustantivo, por ejemplo: *laniña/la niña*. En 3.º, es posible llegar a conclusiones como “El artículo y el sustantivo van separados”, acompañadas siempre de listas de ejemplos que permitan que los niños interpreten el sentido de la conclusión a la que usted los ayudó a llegar.

Al cierre del Primer Ciclo, entonces, los tiempos dedicados a la reflexión deben dar lugar al tratamiento de contenidos que orienten la revisión y corrección que los niños realizan de sus propias escrituras. A la vez, deben permitir consolidar conocimientos básicos para que las escrituras resulten cada vez más convencionales e instalar algunos conocimientos gramaticales igualmente valiosos para que los niños vayan adquiriendo autonomía para revisar sus textos.



EVALUACIÓN

El modo de concebir la evaluación adquiere un significado particular en el marco de la propuesta para las Escuelas del Bicentenario: no se miden logros o niveles predeterminados para todos los alumnos independientemente de las condiciones de enseñanza, sino que se busca valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder a partir de las situaciones didácticas propuestas. Entonces, es preciso tomar en cuenta, por un lado, los puntos de partida de los alumnos y, por el otro, analizar las condiciones de enseñanza que se plantean, los propósitos didácticos y las intervenciones docentes, para decidir cuáles son los indicadores que revelan el progreso de los alumnos.. Sólo así es posible proyectar una evaluación que sea coherente con la propuesta de enseñanza.

Para la evaluación, se han elaborado –junto con capacitadores y maestros– algunos posibles indicadores de progreso de los alumnos en relación con distintas propuestas y ejemplos de evaluaciones. Usted tiene a su disposición para pensar y planificar la evaluación de sus alumnos los siguientes insumos:

- Actividades para conocer las posibilidades de los alumnos cuando comienza el año.
- Indicadores de avance para evaluarlos durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza.
- Ejemplos de pruebas escritas relacionadas con los proyectos y las secuencias. Sugerencias para la aplicación de estas pruebas y criterios de corrección de los ítem.

¿CÓMO SE RELEVA INFORMACIÓN SOBRE LAS SEÑALES DE PROGRESO?

Es preciso ajustar los instrumentos de evaluación para que sean sensibles a las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral en las cuales tienen lugar los aprendizajes. Estos son los modos de relevar información que se proponen:

- Las **observaciones** y **registros**, la toma de notas sobre cómo los alumnos responden en las distintas situaciones propuestas.
 - Observe de qué modo colaboran con los demás cuando leen o escriben; este, puede ser un indicador de las estrategias que tendrían disponibles para sí mismos.

► Examine lo que sucede en una clase o en una sucesión de clases en relación con una situación de lectura y de escritura que se va sosteniendo.

► Advierta cambios en las respuestas de los alumnos ante determinadas intervenciones de enseñanza que se reiteran, en relación con los textos, los libros de la biblioteca...

- **Colección de los trabajos realizados.** Para poder completar el juicio valorativo sobre los avances de los niños como escritores, es necesario conservar muestras de escritura desde el comienzo del año. Esta colección necesita ser analizada en relación con las situaciones en las que fueron formuladas y en estrecho vínculo con las anteriores y el punto de partida del alumno.
- **Pausas evaluativas.** Son instancias planteadas para ayudar a los alumnos a recapitular el conocimiento alcanzado y a encontrar maneras de socializar y validar los aprendizajes alcanzados. Durante el desarrollo de los proyectos, secuencias y actividades habituales se generaron discusiones en grupos de pares, discusiones colectivas, intervenciones y entrevistas personales entre el docente y sus alumnos, actividades para resolver por escrito en pareja o de manera individual que necesitan ser puestas en relación con lo que cada niño puede hacer en soledad y con el tipo de ayuda que requiere del maestro para resolver las actividades planteadas. Estas pausas evaluativas actúan como una manera de explorar posibilidades individuales en situaciones complejas y deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos.



Para profundizar más sobre el sentido y las condiciones de las pausas evaluativas consulte el capítulo *Evaluación* en la sección correspondiente a Primer Grado.



Algunas actividades para conocer las posibilidades de lectura y escritura de los alumnos

En este capítulo se describen las situaciones de lectura y/o escritura que se proponen como punto de partida en cada año: consignas para el alumno, comentarios sobre el contexto de la situación y algunos indicadores para observar lo que pudieron hacer sus alumnos. Esta información es fundamental para poder valorar el punto de partida de cada niño en particular, para comparar y analizar los logros y avances en su proceso de aprendizaje a lo largo del año y a la hora de su promoción. Por esta razón, conservar estas producciones hasta la finalización del ciclo lectivo junto con otras producciones individuales que irá relevando en distintas épocas del año permitirá observar los avances del proceso de cada niño.

Punto de partida

En relación a la lectura y la escritura, se tomará para esta instancia de evaluación *La hija del molinero* de los hermanos Grimm como ejemplo ya que los



alumnos la leyeron en 2.º grado durante el período en que el Proyecto de Escuelas del Bicentenario estuvo presente en la institución escolar. En todos los casos, el texto objeto de la evaluación será aquel que el maestro de 2.º haya trabajado más con este grupo de niños.

Es importante para plantear esta actividad:

- Solicitar con anterioridad a cada niño que traiga su libro (si es que en 2.º año cada uno recibió un ejemplar) o prever una fotocopia del texto trabajado el año anterior para cada niño.
- Proponer la lectura por sí mismos para realizar la evaluación. Sin embargo, siempre es preciso que usted considere en qué casos será pertinente realizar una lectura mediada y tome nota de cuáles son los niños que requerirán de mayor ayuda durante el año escolar para progresar en sus adquisiciones.
- Proponer una instancia de escritura por sí mismo donde cada niño podrá “escribir lo mejor que pueda” a partir de las siguientes consignas u otras que mantengan la especificidad en relación con el texto seleccionado:

a. En *La hija del molinero*:

a.1. ¿Cuál es el personaje más malvado y por qué?

a.2. ¿Qué le pidió el duende a la hija del molinero la tercera noche?

a.3. ¿Qué le exigió el duende a la reina para no llevarse a su hijo?

b. ¿Qué otros cuentos conocés que te hagan acordar a este cuento?
Escribí sus títulos.

c. ¿Cómo se llama tu cuento preferido?

d. Contá la parte de tu cuento preferido que te acuerdes mejor.

¿Qué permite observar este estado inicial sobre la lectura y escritura de los niños?

A partir de las preguntas realizadas, es posible observar la capacidad del niño para:

- Realizar inferencias capitalizando información que no está explícita en el texto. En ninguna parte dice “el más malvado es...”
- Encontrar una información puntual en el texto y recuperarla.
- Realizar relaciones intertextuales e intratextuales.
- Conocer el grado de apropiación de los recursos propios de la literatura y de su papel como lector y escritor: hablando de títulos, respetando el estilo literario en el *cómo lo digo*, recuperando obras ya leídas y trabajadas en años anteriores, etcétera.
- Reconocer aspectos relacionados con los conocimientos sobre las convencionalidades del sistema de escritura que ya han sido adquiridos por el niño y los que aún debe adquirir.



Indicadores de progreso relacionados con las situaciones de enseñanza propuestas para todo el ciclo lectivo

Cuando se desarrollan las actividades de la biblioteca del aula...

Es posible que los alumnos muestren progresos como lectores y escritores si:

- Seleccionan de manera cada vez más autónoma qué leer, en relación con el propósito planteado (buscar información, realizar alguna acción, leer por placer), apoyándose en las imágenes, la organización del texto, títulos, subtítulo, epígrafes y el texto.
- Utilizan lo aprendido en otros textos del mismo género anticipando cuestiones del que van a leer o están leyendo.
- Piden al docente que les lea una parte de un texto de manera cada vez más específica.
- Buscan qué leer a partir de conocimientos sobre el autor, el género, el tema.
- Comparten con otros lo que leyeron, recomiendan obras teniendo en cuenta los gustos del destinatario, aceptan o rechazan recomendaciones.
- Leen textos desconocidos poniendo en juego estrategias aprendidas: exploran el texto, realizan anticipaciones, releen y se preocupan por verificarlas, consultan con otros lectores para ajustar sus interpretaciones.
- Establecen cada vez más relaciones entre los textos leídos.

Cuando los alumnos leen varios cuentos de un mismo género...

Es posible reconocer progresos en la lectura y escritura convencional si:

- Desentrañan significados nuevos apoyándose en partes conocidas.
- Se animan a leer textos desconocidos anticipando significados y atribuyendo sentido a partir de los textos que ya conocen.
- Eligen obras del género fundamentando cada vez más sus preferencias. Retoman para fundamentar las comparaciones, comentarios y análisis hechos en momentos de intercambio y lectura compartida. Registran estas lecturas y consultan los registros para recordar qué leyeron y qué les falta leer.
- Vuelven a leer o piden que el docente lea los textos disponibles manifestando preferencias cada vez más variadas.
- Siguen la lectura de textos de información relacionados con la lectura literaria: biografías, notas de enciclopedia.
- Leen por sí mismos algunos textos de información conocidos a partir de la lectura del docente para buscar datos específicos. Retoman conocimientos sobre los títulos, los subtítulos y las imágenes para decidir qué dice.
- Registran por escrito información sobre la lectura: caracterización de los personajes, núcleos narrativos de las historias, similitudes y/o diferencias entre versiones, información de interés sobre el tema.



Cuando leen textos de información y elaboran notas acerca de un tema conocido e investigado...

Es posible advertir progresos si:

- Siguen la lectura del docente y cada vez con mayor precisión se apoyan en indicadores del texto como títulos, subtítulos, epígrafes.
- Acuden a la biblioteca del aula o de la escuela para buscar información de manera pertinente a partir de interrogantes o problemas que fueron previamente discutidos con el docente.
- Recurren al índice para seleccionar el libro que están buscando.
- Seleccionan de manera cada vez más adecuada qué leer.
- Distinguen los textos literarios de los informativos.
- Confrontan con otros la información encontrada.
- Localizan información en un texto conocido para resolver una duda, un problema o un interrogante sobre el tema.

Cuando se lee una novela...

Es posible reconocer progresos cuando los alumnos:

- Siguen la lectura del docente.
- Retoman el hilo del argumento cuando se retoma la lectura.
- Recurren a la lectura del índice para ubicarse en el lugar que se leyó o se va a leer.
- Realizan, a partir de la lectura del índice, anticipaciones sobre el devenir de la historia.
- Comentan y seleccionan episodios que le hayan interesado para discutir, proponer la relectura o leer por sí mismos.
- Descubren las características de los personajes y cómo evolucionan en la obra a partir de lo leído y la discusión con sus compañeros.
- Relacionan lo que se está leyendo con otros textos leídos o películas vistas, datos del autor y de la época.
- Sostienen sus interpretaciones en pistas que brinda el texto.
- Escuchan las interpretaciones de sus compañeros y las tienen en cuenta para las discusiones sobre sus propias experiencias de lectura.

Cuando los alumnos escriben por sí mismos en colaboración con otros textos de distinta complejidad...

Es posible observar avances cuando:

- Proponen al compañero alternativas para que elija.
- Ayudan a recordar escrituras ya encontradas en otros textos. Recurren a los libros leídos para buscar formas de escribir.
- Hacen notar que todavía hay que revisar lo que se escribió.
- Advierten la necesidad de planificar un texto más o menos extenso.
- Retoman características del género en la planificación y la puesta en texto.
- Toman en cuenta cada vez más lo que se ha escrito para seguir escribiendo.
- Usan puntuación cada vez más convencional para organizar el texto.

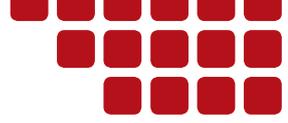


- Diferencian con recursos propios las voces de los personajes de la voz del narrador, la presentación de un personaje y su descripción, la valoración del texto y la reseña del argumento en una recomendación.
- Se preocupan por el punto de vista del lector cuando revisan el texto.
- Empiezan a estar atentos a la revisión ortográfica en el momento de pasar en limpio los textos para editarlos y publicarlos (en catálogos, en un antología, en una enciclopedia).

Evaluaciones escritas

Las evaluaciones que se presentan fueron concebidas dentro de las actividades de capacitación realizadas en el marco del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Principalmente, se busca que sean un instrumento de aprendizaje y de trabajo.

Estas evaluaciones tienen varios objetivos; por un lado, buscan representar una instancia en donde usted pueda trabajar con un instrumento concebido dentro del enfoque del área. Por otro lado, invitan a los niños a poner en juego lo que han aprendido en el año, para que, tanto ellos como usted, puedan observar los avances que se hayan producido.

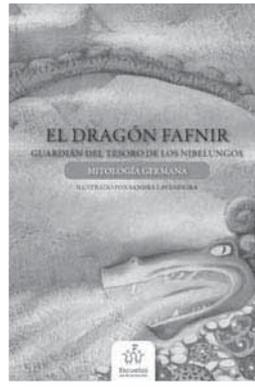
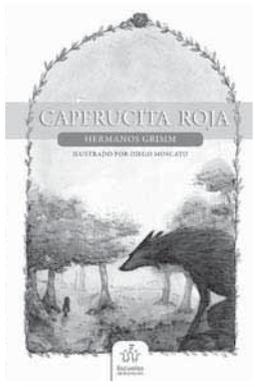


LENGUA
3º AÑO EGB / PRIMARIA

Para completar por el maestro o capacitador

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Provincia	Escuela	Sección	Alumno

1. Elegí alguno de estos libros y completá la ficha de biblioteca:



FICHA DE RECORRIDO LECTOR

Nombre del lector:

Escuela: Grado:

Autor: Título:

Editorial: Ilustrador:

Resumen del cuento:

.....

.....

.....

.....

.....

2. Volvé a leer el cuento “Jack y las habichuelas mágicas” y respondé las siguientes preguntas:

- ¿Por qué Jack aceptó cambiar la vaca lechera por las habichuelas?

.....

.....



- ¿Le convino a Jack cambiar la vaca por las habichuelas? Marcá tu respuesta:

Sí

No

- ¿Por qué? Justificá tu respuesta:

- Escribí tres características que comparte el ogro de “Jack y las habichuelas mágicas” con los ogros de otros cuentos:

- Anotá el número de las páginas del cuento en las que te fijaste para caracterizar al ogro:

- Hacé una lista con otros cuentos de la biblioteca del aula que tengan ogros como personajes:

TÍTULO	AUTOR
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

3. Volvé a leer estos textos de la enciclopedia:

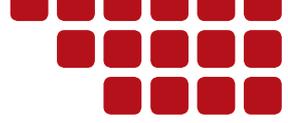
Dragones del mundo, Leonardo Batic y Diego Barletta, Buenos Aires. Duendes de Sur, Ediciones B, 2007.

- En la primera página del libro aparece este índice.

Índice

Introducción	4	Dragón común o dragón europeo	28
¿Amigo o enemigo?	6	¿Cómo nacen?	30
Cazador de dragones	7	Dragón blanco, dragón rojo	30
El tesoro de los dragones	10	Dragón oriental	34
Escupeluegos	11	Desarrollo de un dragón oriental	34
Dragones multicefalos	12	Garras: tres, cuatro, cinco	36
Anfisbena	12	Algunos dragones chinos famosos	38
Hidra	14	Dragones de Japón	40
Las nagas	16	Dragones de América	

- Explicá para qué lo ponen:



- ¿Qué indican los números en el índice?

- Mirando el índice, ¿en qué parte buscarías información sobre el nacimiento de los dragones? Anotá el número de página:

- Leé el siguiente texto y hacé la lista de las partes del dragón que se mencionan.

La figura del dragón, tal como la conocemos actualmente: cuerpo cubierto de escamas, dos o cuatro garras, gigantescas alas de murciélago que surgen de sus hombros, lengua bífida, cuernos, aguzados colmillos y aliento flamígero, proviene de grabados y descripciones de origen medieval europeo.

Pero si se compara la forma y el significado que le adjudican al dragón diversos pueblos del mundo, se observará que, si bien esta criatura posee una esencia mágica común en todos ellos, en cada lugar tiene características físicas y simbólicas propias.

En síntesis el dragón se ha convertido en un ícono de la fantasía.

De “El mágico mundo de los dragones”, ediciones Continente.

4. En este texto se describe cómo Jack roba el arpa mágica:

Jack tomó el arpa y se encaminó a la puerta. Pero el arpa mágica comenzó a sonar furiosa llamando a su amo, pues no quería ser robada.

Si se reemplaza arpa por instrumento o tesoro, habría que corregir estas palabras: mágica, furiosa y robada.

- Anotá cómo las escribirías.



5. Un chico de tercero escribió esta recomendación sobre “Jack y las habichuelas mágicas”. La maestra le subrayó algunas palabras para que corrija la ORTOGRAFÍA.

- Leé la recomendación:

El cuento “Jack y las habichuelas mágicas” es mui recomendable para chicos que están aprendiendo a leer solos. La historia de jack nos met en un mundo mágico donde las abichuelas pueden crecer y llevarte a un lugar con ogros y tesoros en cantados. Lo recomiendo para los peceños lectores que crean en que todo puede suceder de la noche ala mañana.

- Corregí lo que está subrayado arriba:

EL CHICO DE TERCERO ESCRIBIÓ:	PERO DEBIÓ ESCRIBIR:
mui	-----
recomendavle	-----
jack	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----



¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS EVALUACIONES?

ÍTEM DE LA EVALUACIÓN
1. Completar una ficha de lectura (datos del libro y síntesis del cuento).
2. Relectura de un cuento sobre ogros: <i>Jack y las habichuelas mágicas</i> , leyenda inglesa, versión Escuelas del Bicentenario.
3. Búsqueda de información y conocimientos sobre el uso del portador (índice). Textos sobre dragones.
4 y 5. Reflexión sobre el lenguaje: clases de palabras (diminutivos y sustitución de palabras en un texto) y ortografía.

Sugerencias para el momento de aplicación de las evaluaciones

PRUEBA DE TERCERO
<p>ÍTEM 1: Ficha de recorrido lector</p> <p>Permita que los niños recurran para la resolución de este ítem a los libros, carteles o fichas de recorrido lector, que están presentes en el aula. Incluso, podrá remitirlos a esos soportes, si lo considera necesario.</p> <p>Para la resolución de este ítem se puede plantear: “Estos son libros que ustedes conocen porque ya los hemos leído”. “Hay que colocar el título, el autor y otros datos de edición como hicimos en las fichas y afiches para la biblioteca del aula”.</p>
<p>ÍTEM 2: Relectura de un cuento</p> <p>Los ítem de lectura proponen la relectura del texto. Habilite a los alumnos para que vuelvan al texto para responder las preguntas. En muchos casos, los alumnos creen que, en una prueba, mirar el texto es “copiarse”.</p>
<p>ÍTEM 3: Lectura de textos de información</p> <p>Preguntar por la función del índice puede resultar difícil de entender para los alumnos. Usted puede leer la consigna y señalar para todos que se tienen que fijar en el índice que está reproducido en la hoja. En la medida en que los niños tengan experiencia de lectura de índices, este ítem les resultará más familiar.</p>
<p>ÍTEM 4: Reflexión sobre el lenguaje</p> <p>Los ítem relacionados con contenidos gramaticales se proponen en relación con la lectura y la escritura. Ayude a los alumnos para que puedan vincularlos.</p>
<p>ÍTEM 5: Revisión de la ortografía de un texto ajeno</p> <p>Los alumnos podrían necesitar distintos tipos de ayuda para realizar este ítem.</p> <p>A- Usted lee el texto, aclara que el texto está bien escrito pero que necesita una corrección ortográfica de lo que está subrayado y les pide a los alumnos que lo corrijan en el cuadro.</p> <p>B- Usted se acerca a los alumnos y les señala las palabras que hay que corregir y les pide que vean cómo están escritas y que piensen qué corregirían.</p> <p>Los alumnos pueden fijarse en alguna fuente segura de información (carteles, libros) para corregir el texto.</p>



CRITERIOS DE CORRECCIÓN

PRUEBA FINAL DE TERCERO

Código	
C	Correcto
PC	Parcialmente correcto
I	Incorrecto
NC	No contesta

ÍTEM 1

Consigna: Elegí alguno de estos libros y completá la ficha de biblioteca.

1.1. Los datos del libro

Código	Criterio
C	Completa con información correcta del libro, título, autor, ilustrador, datos de edición –todos menos uno–.
PC	Completa con información correcta, título, autor, ilustrador.
I	Completa sólo un dato, título o autor.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

1.2. El resumen

Código	Criterio
C	Hace un resumen adecuado de la historia del cuento.
PC	Intenta resumir pero no logra resumir adecuadamente el texto, por ejemplo, porque está incompleto.
I	Resume otro cuento / Copia una parte del cuento / Copia datos del paratexto del cuento.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 2

Consigna: Volvé a leer el cuento “Jack y las habichuelas mágicas” y respondé las siguientes preguntas.

2.1. ¿Por qué Jack aceptó cambiar la vaca lechera por las habichuelas?

Código	Criterio
C	Hace referencia en su respuesta a la creencia del personaje en la magia de las habichuelas y en que por eso creía que el trato era provechoso para él. Por ejemplo: “porque pensó que las habichuelas eran mágicas y hacía un buen trato”.
PC	Responde sólo algún aspecto de la creencia del personaje. La respuesta B es una respuesta A incompleta.
I	Responde por cómo reacciona Jack, no con la creencia. Por ejemplo, porque Jack estaba entusiasmado. Responde con información que sólo se sabe más adelante en el cuento, por ejemplo: “Porque las habichuelas lo llevarían a tener tesoros” / “porque conoció al gigante”. Otra respuesta no adecuada a las posibles motivaciones del personaje en ese momento de la historia.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).



2.2. ¿Le convino a Jack cambiar la vaca por las habichuelas? Marcá la respuesta:

2.2.1. Opción SÍ/NO

Código	Criterio
C	Responde afirmativamente.
PC	NO CORRESPONDE CRÉDITO PARCIAL.
I	Responde negativamente.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

2.2.2. Justificación

Código	Criterio
C	Responde haciendo referencia a alguno de los tesoros que obtuvo Jack, a que no tuvo más problemas económicos, a que pudo mantener a su madre, etcétera.
PC	NO CORRESPONDE CRÉDITO PARCIAL.
I	Responde sin aportar ninguna justificación, por ejemplo, repite “porque le convino” o una expresión equivalente.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

2.3. Escribí tres características que comparte el ogro de “Jack y las habichuelas mágicas” con los ogros de otros cuentos:

Código	Criterio
C	Anota dos o tres características comunes: “De gran tamaño”, “Ser al que todos temen”, “Come niños”, etcétera.
PC	Escribe sólo una característica.
I	No escribe características de los ogros.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

2.4. Anotá el número de las páginas del cuento en las que te fijaste para caracterizar al ogro:

Código	Criterio
C	Escribe el número de las páginas en las que podría haber tomado ejemplos de características del ogro.
PC	Copia las partes del texto en las que podría haberse fijado sin anotar los números de página.
I	Escribe un número de página que no le serviría para localizar o inferir características de los ogros. Copia cualquier parte del texto. O cualquiera otra respuesta.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

2.5. Hacé una lista con otros cuentos de la Biblioteca del Aula que tengan ogros como personajes:

Código	Criterio
C	Escribe al menos un título. Por ejemplo, <i>Pulgarcito</i> o <i>Cuento con ogro y princesa</i> .
PC	Responde con los cuentos de Ediciones Bicentenario. Por ejemplo, <i>El gato con Botas</i> .
I	Responde con un cuento que no tiene un ogro como protagonista. Otra respuesta.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).



ÍTEM 3

Consigna: Lee estos textos de la enciclopedia.

Dragones del mundo, Leonardo Batic y Diego Barletta. Buenos Aires. Duendes de Sur, Ediciones B, 2007.

3.1. En la primera página del libro aparece este índice. Explicá para qué lo ponen:

Código	Criterio
C	Caracteriza correctamente la función de índice para un lector y hace referencia al contenido de este índice. Por ejemplo, para localizar rápidamente información, etcétera. O frases equivalentes.
PC	Caracteriza correctamente la función del índice para un lector sin hacer referencia al contenido de este índice.
I	La respuesta no se relaciona con la función del índice. Otra respuesta.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

3.2. ¿Qué indican los números en el índice?

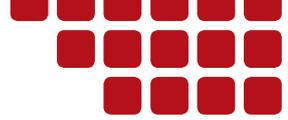
Código	Criterio
C	El alumno responde que indican las páginas u hojas.
PC	La respuesta señala que indica dónde buscar, tal vez parafraseando la respuesta anterior, pero sin indicar que se trata de las páginas.
I	Otra respuesta.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

3.3. Mirando el índice en qué parte buscarías información sobre el nacimiento de los dragones. Anotá los datos necesarios para encontrarlo en el libro:

Código	Criterio
C	Anota el título: ¿Cómo nacen? y los números de página: 28, o los números de página solamente.
PC	Escribe algo similar al título, pero no señala los números de página.
I	Escribe una parte del índice que no corresponde con la pregunta. Cualquier otra respuesta.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

3.4. Lee el siguiente texto y hacé la lista de las partes del dragón que se mencionan:

Código	Criterio
C	Escribe al menos 3 de las partes del dragón que se mencionan en el texto: cuerpo, garras, alas, lengua, cuernos, colmillos, aliento.
PC	Escribe 1 o 2 partes del dragón que se mencionan en el texto.
I	No anota ninguna parte del dragón. Por ejemplo: transcribe otra parte del texto.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).



ÍTEM 4

Consigna: En este texto se describe cómo Jack roba el arpa mágica:

“Jack tomó el arpa y se encaminó a la puerta. Pero el arpa mágica comenzó a sonar furiosa llamando a su amo, pues no quería ser robada.”

Si se reemplaza *arpa* por *instrumento* o *tesoro*, habría que corregir estas palabras: *mágica*, *furiosa* y *robada*. Anotá cómo las escribirías.

Código	Criterio
C	Escribe al menos dos de las palabras en el género y número correspondiente: masculino singular.
PC	Escribe sólo una palabra en el género y número correspondiente.
I	No escribe ninguna palabra en el género y número correspondiente.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).

ÍTEM 5

Consigna: Un chico de tercero escribió esta recomendación sobre “Jack y las habichuelas mágicas”. La maestra le subrayó algunas palabras para que corrija la ORTOGRAFÍA.

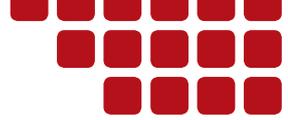
Leé la recomendación y corregí lo que está subrayado.

Código	Criterio
C	Escribe correctamente al menos 6 de las palabras subrayadas. <ul style="list-style-type: none">• Uso de mayúsculas en nombres propios: Jack.• Separación de palabras: en cantados, a la.• Omisión de letras: mete.• Regularidad contextual: pequeño.• Restricción gráfica del sistema: muy, recomendable.• Escritura correcta de una palabra conocida: habichuelas.
PC	Escribe correctamente al menos 3 de las palabras subrayadas.
I	Escribe 1 o 2 palabras correctas o no corrige las palabras sino que escribe otra cosa.
NC	No contesta el ítem (lo deja en blanco).



BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2002). *Textos en contextos N° 5: La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- AA. VV. (2007). *Enseñar Lengua en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Camps, A. y M. Milian (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 7-38.
- Castedo, M., C. Molinari, S. Wolman (2000). *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M., C. Molinari y A. Siro (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Colomer, T. (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, n° 1, pp. 6-23.
- Colomer, T. (2004). "¿Quién promociona la lectura?" En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, n° 1, pp. 6-15.
- Colomer, T. (dir.). (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. (2008). 1ª ed. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*.
- D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires. La Plata (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Serie de desarrollo curricular.
- D.G.C. y E. Provincia de Buenos Aires. La Plata (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Serie de desarrollo curricular.
- Fabretti, D. y A. Teberosky (1993). "Escribir en voz alta." En Cuadernos de Pedagogía 216, pp. 54-57.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n° 3, pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante." En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2003). "Los niños piensan sobre la escritura." CD Room en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2005). "La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica." En *Avance y perspectiva*, 24, 1, enero-marzo, pp. 37-43.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 2, n° 1, pp. 6-14.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira y I. García Hidalgo (1996). *Caperucita aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). "La redacción como proceso cognitivo." En *Textos en contexto*, 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (2001). *Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. "Aportes para el desarrollo curricular"
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC y E. Buenos Aires (1996). *Documento de Trabajo N° 2. Lengua*. "Actualización Curricular".
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (1997). *Documento de Trabajo N° 4. Lengua*. "Actualización Curricular".
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (1999). *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Documento de Trabajo N° 5*. "Actualización Curricular".
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (2001). *Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta*. "Aportes para el desarrollo curricular".
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo*.
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC. Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo*.
- GCBA. Secretaría de Educación, DGPL, DC y E. Buenos Aires (2001). Serie *Actualización Curricular*. RODRIGUEZ, M. E. y otros. "Enseñar Gramática en 7.º grado."
- Gomes de Moraes, A. (1998). "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica." En *Textos en Contexto 4, La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Grunfeld, D. (1998). "La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial." En *Alfabetización Inicial. La Educación en los primeros años. De 0 a 5*. Buenos Aires: Novedades Educativas, n° 1, junio.
- Grunfeld, D. (2000). "Algunas reflexiones sobre el nombre propio." En *Lectura y Escritura. La Educación en los primeros años. DE 0 a 5*. Buenos Aires: Novedades Educativas, n° 23, abril.
- Grunfeld, D. (2004). "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, n° 1 y 2, pp. 34-44, pp. 48-60.



- Kaufman, A. M. (1994). "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n° 3, setiembre, pp. 15-32.
- Kaufman, A. M. (coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique (Colección "El abc de...", Directora S. Gvirtz).
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (2001). "¿Por qué cuentos en la escuela?" En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, n° 1, pp. 24-39.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico." En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, n° 3, pp. 6-19.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires (2001). Castedo, M., C. Molinari, M. Torres y A. Siro, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo ciclo*.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1995). "Leer no es lo inverso de escribir." En *Más allá de la Alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.
- Pellicer, A. y S. Vernon (coords.) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: MS.
- Perelman, F. (2005). "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos." En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 26, n° 2, pp. 6-21.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scardamaglia, M. y C. Bereiter (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En *Infancia y aprendizaje*, n° 58, pp. 43-64.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graò.
- Solé, I. (2001). "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, n° 4, pp. 6-17.
- Solé, I.; M. Miras y N. Castells (2000). "Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores." En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 21, n° 2, pp. 6-17.
- Teberosky, A. (1982). "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal." En Ferreiro E. y M. Gómez Palacios (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, M. (2002). "La ortografía: uno de los problemas de la escritura." En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, n° 4, pp. 44-48.
- Torres, M. y S. Ulrich (1991). *¿Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos?* Buenos Aires: Aique.



Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador

Dr. Alberto Balestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Daniel Lauría

Subsecretario Administrativo

Dn. Gustavo Corradini

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Directora Provincial de Educación Primaria

Prof. María de las Mercedes González